

Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring?

Vurdering for læring og kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen

Inger Vigmostad



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsoppgave i Tilpasset opplæring. Avdeling for
lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2010

Forord

Denne masteroppgaven er resultat etter en lengre arbeidsprosess. Det har vært en spennende og utviklende prosess som både har vært interessant og lærerik. Deltakelsen i forskningsprosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring" har gitt meg nye og positive erfaringer, og jeg vil takke for velviljen jeg har møtt i samarbeidet med Høgskolen og grunnskolen der undersøkelsen foregikk.

Ved slutten av arbeidet er det flere som må takkes. En stor takk til veilederne som med kommentarer og faglig engasjement har gitt konstruktive bidrag og gjort veiledningstimene nyttige.

Takk til personalet ved Høgskolebiblioteket for god hjelp og service.

Videre vil jeg takke familien min som alltid har støttet meg i studiearbeidet med masteroppgaven.

Elverum, februar 2010

Inger Vigmostad

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG.....	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	6
1. INNLEDNING	7
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	7
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 OPPBYGGING OG INNHold	10
2. TEORI	11
2.1 TILPASSET OG LIKEVERDIG OPPLÆRING.....	11
2.1.2 Perspektiver på tilpasset opplæring.....	13
2.1.3 Modell for sentrale områder i tilpasset opplæring	14
2.2 VURDERINGSARBEID I SKOLEN	15
2.3 ELEVMEDEVIRKNING OG VURDERING FOR LÆRING	19
2.4 SKOLEUTVIKLING, INNOVASJONSARBEID OG KULTUR FOR VURDERING.....	22
2.4.1 Skolevurdering som skoleutvikling og organisasjonslæring.....	23
2.4.2 Eksternt og internt perspektiv på skolevurdering	24
2.4.3 Didaktisk relasjonstenking og kritiske implementeringsfaktorer.....	25
2.5 TILPASSET OPPLÆRING OG VURDERING FOR LÆRING.....	27
2.6 PROSJEKT “ELEVVRDERING OG TILPASSET OPPLÆRING”	30
2.7 ELEVVRDERING OG ELEVSAMTALER	31
2.7.1 Elevsamtalen, hva og hvordan?	33
2.7.2 Skolens dialog- og samtalekultur.....	35

2.7.3 Forsøk og undersøkelser om elevsamtaler.....	37
2.8 ELEVSAMTALEN, TILPASSET OPPLÆRING OG VURDERING FOR LÆRING.....	39
2.8.1 Elevsamtalen.....	39
2.8.2 Tilpasset opplæring og vurdering for læring.....	41
3. VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER OG METODER.....	44
3.1 INNLEDNING.....	44
3.2 HERMENEUTISK FORSKNINGSPERSPEKTIV OG FELTARBEID.....	44
3.3 VALG AV METODE.....	46
3.4 AKSJONSFORSKNING.....	51
3.5 UTVALG.....	54
3.6 OPERASJONALISERING: VALG OG GJENNOMFØRING.....	54
3.7 RELIABILITET OG VALIDITET.....	59
3.8 ETISKE FORHOLD.....	60
4. RESULTATER OG ANALYSE.....	63
4.1 INNLEDNING.....	63
4.2 RESULTATER OG ANALYSE 1.....	66
4.3 RESULTATER OG ANALYSE 2.....	70
4.4 OPPSUMMERING.....	75
5. DRØFTING OG AVSLUTNING.....	77
6. LITTERATURLISTE.....	79
VEDLEGG 1.....	83
VEDLEGG 2.....	84
VEDLEGG 3.....	85

Norsk sammendrag

Hensikten med denne studien er å finne ut om elevvurdering kan gi muligheter for en forbedring av kvalitet i opplæringen. Den setter fokus på elevsamtaler og om de kan være et redskap som kan bidra til å gjøre opplæringen mer og bedre tilpasset og gi et økt læringsutbytte for elevene.

Problemstillingen ble derfor: *Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring?* Underteksten *Vurdering for læring og kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen* setter forskningsspørsmålet inn i en sammenheng siden masteroppgaven har to hovedtemaer. Det er tilpasset opplæring og elevvurdering og prosessen i prosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring”.

Som deltaker i forskningsprosjektet har jeg studert et utsnitt av den undersøkte vurderingspraksisen på en barneskole. Det empiriske materialet bygger hovedsaklig på lærerlogger fra gjennomførte elevsamtaler som bidrar til å vise kvalitative aspekter i dialogen og relasjonen mellom lærer og elev.

For å besvare forskningsspørsmålet er dialogsekvenser analysert ved å benytte didaktisk relasjonstenking med didaktiske kategorier og mønstre for anerkjennende og læringsfremmende dialoger.

Resultater viser eksempler på at elevsamtalen som vurderingsverktøy kan fremme læring og refleksjon og har en overvekt av anerkjennende og læringsfremmende mønstre. De er mer fremtredende hos lærerne enn hos elevene.

Konklusjonen viser indikasjoner på at skolens vurderingskultur og elevsamtalen som vurderingsverktøy har et videre utviklingspotensial.

Nøkkelord: samhandling elev - lærer, relasjon, dialog, tilpasset opplæring, vurdering for læring, skoleutvikling, vurderingskultur.

Engelsk sammendrag (abstract)

The aim of this study is to identify how pupil assessment can contribute to improve quality in education. It focuses on the dialogue process between teacher and pupil and how the dialogue can be an instrument to make the education more and better adapted and help improving the learning outcome for pupils.

The research question is: *How can pupil assessment contribute to improve adapted education?* Assessment for learning and assessment culture put the research question into a context. The thesis has two main topics, adapted education and pupil assessment in addition to the process in the project "Pupil assessment and adapted education".

As a participant in the research project, I have studied parts of the research material of assessment practices in a primary school. The empirical material is mainly based on teacher logs from their dialogues with pupils. Qualitative aspects of the dialogue and the relationship between teacher and pupil are emphasized in the study. In attempts to answer the research question the dialogue sequences are categorized by using a didactic relation model and contrasting patterns which appear to provide qualitative differences. These patterns are described as an appreciative dialogue and a dialogue which enhances learning. The context is interpreted as the implementation process of the research project.

Results show examples of dialogues interpreted as an assessment instrument can promote learning and reflection and has a preponderance of the appreciative and learning-enhancing patterns. They are more typical among teachers than pupils. The research shows indications that the assessment culture and dialogue between teacher and pupil as an assessment instrument have a potential for development.

Keywords: interaction pupil – teacher, relationship, dialogue, adapted education, assessment for learning, school development, assessment culture.

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Elevenes læring, utvikling og dannelse er sentralt for vårt oppdrag som lærere. Elevene møter skolen med svært ulike behov og forutsetninger, og Kunnskapsløftet sier: ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte” (2006a:10).

Kunnskapsløftets intensjoner om økt kvalitet i skolen ble presentert i Kultur for læring (2004b) og dreier seg om et tydelig læringsfokus med vektlegging av blant annet grunnleggende ferdigheter, varierte læringsstrategier og klare forventninger og tilbakemeldinger til elevene i forhold til læring og innsats.

Kunnskapsløftets krav til undervisningsvurdering er i tråd med et internasjonalt økende fokus på læringsfremmende vurdering de siste årene, og begrepet ”vurdering for læring” betegner vurdering for å oppnå et økt læringsutbytte og faglig utvikling hos elevene. I St.meld. nr 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007:77) finner vi at: ”... i norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter”.

En svak vurderingspraksis gjør at elevvurdering og vurdering for læring er aktuelle satsingsområder for skolen. Vurdering har vært preget av en belønningskultur med vekt på hva eleven har lært og vurdering *av* læring, det eleven kan eller ikke mestrer. Dagens læringssituasjon medfører en ny vurderingskultur med etablering av en endret vurderingspraksis. Intensjoner med en endret praksis er at det skal fremme læring og utvikling hos alle elevene gjennom aktiv deltakelse i egen læringsprosess, og at ansvar for egen læring kan utvikles gjennom elevmedvirkning i vurderingsarbeidet.

Hvordan en i større grad kan legge til rette for og anvende elevvurdering er et viktig tema i skolen, og en dreining mot vurdering *for* læring kan gi økt motivasjon for læring og hjelpe elevene videre i læringsprosessen. Det kan ses som et nyttig redskap til læring og gi mulighet for å påvirke og styrke tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring som middel eller instrument for å oppnå en god undervisning er hjemlet i Opplæringslovens § 1-3 som sier: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og læringen” (1998). Mange lærere ser det som en umulig oppgave at alle

elever skal få opplæring ut fra sine egne evner og forutsetninger, og det gir dem dårlig samvittighet ved å ikke lykkes. Et stort arbeidspress, knappe ressurser, flere ufaglærte lærere og større elevgrupper er faktorer som påvirker situasjonen i skolen. Flere perspektiver og satsingsområder kan gi svar og løsninger, og elevvurdering er valgt som tema for masteroppgaven siden jeg ser det som et av de mer sentrale og aktuelle. Hensikten med oppgaven vil være å belyse fagområdet ut fra relevante teoretiske perspektiver og bidra med eksempler på hvordan elevsamtaler foregår i praksis på grunnskolens barnetrinn for å søke mulige forbedringer av praksisen.

Bakgrunn for valg av tema for masteroppgaven var at tilbudet om deltakelse i prosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring" ble presentert for studentene på masterstudiet i tilpasset opplæring 04.02.2008. Prosjektet er et delprosjekt i "Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis" som foregår fra 2006 til 2009 med blant andre deltakere fra Høgskolen i Hedmark og den barneskolen jeg undersøker. Utgangspunkt for prosjektet var at alle grunnskolene i regionen har deltatt i arbeid med "Læringsmiljø og Pedagogisk analyse", også kalt LP- modellen, i perioden 2006-2008. Dette var de seks kommunenes hovedsatsing i "Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseheving i grunnopplæringen" som var en statlig satsing på kompetanseheving i grunnskole og videregående opplæring. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a).

Den aktuelle skolen har valgt elevvurdering som en videreføring av utviklingsarbeidet med læringsmiljø og pedagogisk analyse, og prosjektet ble gjennomført med samme organisering som i den etablerte LP- strukturen. Ledergruppa fra LP-prosjektet fungerte fortsatt og var i tillegg til skolens rektor ansvarlige for utviklingsarbeidet sammen med to forskere fra Høgskolen. Jeg kom med i prosjektet våren 2008 og har fått tilgang til materialet som består av referater, logger, oppsummeringer og prosessintervjuer som ble gjort før jeg kom inn i arbeidet.

1.2 Problemstilling

Begrunnelsen for valg av problemstilling er at både tilpasset opplæring og elevvurdering er aktuelle tema i dagens skole både lokalt og nasjonalt. En kartlegging av lærernes behov for kompetanseutvikling resulterte i at elevvurdering ble hovedområde for grunnskolenes regionale felles satsing. Mitt motiv for valget er begrunnet ut fra egne yrkeserfaringer som lærer i grunnskole og videregående skole og med systemrettet arbeid i PP - tjenesten. Jeg ser

det som en mulighet til å anvende dette som et referanseområde og grunnlag for masteroppgavens tema.

Oppgaven har to fokusområder ved at jeg tar for meg tilpasset opplæring og elevvurdering som tema og prosessen i det gjennomførte utviklingsarbeidet ved skolen i prosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring”. Som deltaker i prosjektet og ved å studere elevsamtaler og hvordan de gjennomføres ønsker jeg å gå inn og se på elevvurdering i et konkret handlingsperspektiv.

Mål for studien er å finne ut om elevvurdering kan gi muligheter for en forbedring av kvalitet i undervisningstilbudet. Jeg har valgt å sette fokus på gjennomførte elevsamtaler og om de kan være et virkemiddel som kan bidra til å gjøre opplæringen mer og bedre tilpasset og gi et økt læringsutbytte for elevene.

På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling valgt for masteroppgaven:

Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring?

For å sette problemstillingen inn i en sammenheng har jeg valgt denne underteksten som en forklarende og utdypende formulering:

Vurdering for læring og kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen.

Elevsamtalen er en av flere aktuelle vurderingshandlinger, og ved å studere lærerlogger fra elevsamtaler på barnetrinnet ønsket jeg å få svar på om disse samtaleeksemplene kan peke i retning mot å være et nyttig virkemiddel for å oppnå en mer og bedre tilpasset opplæring for elevene. Problemstillingen er formulert ut fra en antakelse om at elevvurdering i form av elevsamtaler kan gi slike muligheter.

Med undertekstens formulering ”Vurdering for læring” er hensikten å sette fokus på vurderingsbegrepet som en læringsfremmende og formativ handling. Jeg belyser den siste delen ” kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen” ved hjelp av den aktuelle skolens vurderingskultur slik den ble uttrykt og synliggjort med kartlegging i det pedagogiske personalet ved oppstart av prosjektet. Det videre arbeidet med kompetanseutvikling og utprøving av elevsamtalen som vurderingsverktøy i gjennomføringen av ”Elevvurdering og tilpasset opplæring” danner også grunnlag for problemstillingen ” Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring?”

1.3 Oppbygging og innhold

Masteroppgaven består av fem hoveddeler, og i første kapittel presenteres tema og bakgrunn for oppgaven og valg av problemstilling med begrunnelser.

Kapittel to beskriver referansegrunnlaget for undersøkelsen. Her tar jeg først for meg områdene tilpasset og likeverdig opplæring med aktuelle perspektiver og en modell for sentrale områder i tilpasset opplæring. Vurderingsarbeid i skolen og elevmedvirkning følger deretter før temaet skoleutvikling, innovasjonsarbeid og kultur for vurdering. Tilpasset opplæring og begrepet vurdering for læring blir behandlet, og utviklingsprosjektet som var ramme for undersøkelsen blir presentert. Elevvurdering, elevsamtaler og refleksjoner rundt teamene avslutter kapittelet.

Tredje kapittel setter utviklingsprosjektet og undersøkelsen inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv hvor jeg redegjør for metodevalg og hvordan datamaterialet ble systematisert og fortolket.

Kapittel fire presenterer studiens funn og resultater med analyse og refleksjoner. Sekvenser fra elevsamtalene gjengis som eksempler fra undersøkelsesmaterialet og tolkes ut fra de valgte analyseredskapene.

I kapittel fem kommer en drøfting av elevsamtalene i forhold til teorigrunnlaget i kapittel to og problemstillingen for undersøkelsen, metodiske refleksjoner og resultatdiskusjon. Avslutningsvis kommer konklusjoner som inneholder en oppsummering av de viktigste antakelsene og funnene.

2. Teori

I dette kapitlet presenteres begreper som jeg anser som noen av de mer sentrale innen temaet tilpasset opplæring og elevvurdering. Jeg tar for meg noe av det vi vet om feltet gjennom teori og empiri og ulike perspektiver og diskurser angående tilpasset opplæring. Deretter redegjøres det for aktuell teori og nyere forskning om vurdering for læring med elevvurdering og elevsamtalen som hovedtema. Aktuelle dokumenter, forskrifter og undersøkelser inngår også i dette kapitlet. Systemperspektivet belyses ut fra teori om innovasjonsarbeid i skolen, og kvalitetsutvikling og kompetanseheving dreies her mot skolevurdering og vurderingskultur. Teori og undersøkelser om elevsamtaler kommer som neste del av kapitlet. Refleksjoner rundt oppgavens problemstilling med hovedtemaene elevsamtalen, tilpasset opplæring og vurdering for læring avslutter denne delen av masteroppgaven.

2.1 Tilpasset og likeverdig opplæring

”Tilpassa opplæring er enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere” (Haug & Bachmann, 2007:15).

Med dette sitatet som utgangspunkt presenterer jeg noe av grunnlaget for temaet tilpasset opplæring. Jeg tar for meg et utvalg av det forskerne knyttet til ”Nettverk for tilpasset opplæring”¹ framstiller av teori og forskningsbasert kunnskap med forankring i praksis for å belyse fagområdet tilpasset og likeverdig opplæring.

Tilpasset opplæring kan forstås på mange måter og er ikke et nytt begrep, men har særlig vært brukt i norsk skole siden 1970-tallet. Det er stadig omtalt i offentlige dokumenter som et overordnet prinsipp for læring og aktivitet i skolen. Prinsippet om tilpasset opplæring har fått en endret plassering og tilføyelse i Opplæringsloven med en egen § 1-3. Begrunnelsen er at det blir løftet fram og uttalt som overordnet og grunnleggende for all opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er samtidig beskrevet som et ideal, et satsingsområde og en rett, men uten en nærmere presisering eller konkretisering av hva det innebærer og hvordan det skal operasjonaliseres. Tilpasset opplæring er dermed et komplekst begrep. Både i Kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b) og i læreplanverket

¹ Nettverk for tilpasset opplæring er ett av flere faglige nettverk mellom universiteter og høyskoler, opprettet av Utdanningsdirektoratet som ledd i kompetanseutviklingsstrategien.

Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006a) er tilpasset opplæring knyttet mot inkludering og likeverd. Det betyr at en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen.

Siden tilpasset opplæring kan sies å være et politisk strategisk skapt begrep og ikke et faglig begrep er det fortsatt lite entydig oppfattet og tolket. Et nylig tilsyn fra Oppvekst- og utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen i Hedmark har også vist og bekreftet dette forholdet. Jeg deltok i tilsynet som leder i PP - tjenesten, og flere kommuner i fylket har hatt behov for å videreutvikle en felles forståelse av begrepet og hva det innebærer i praksis. I oppfølgingen etter dette tilsynet var systemrettet arbeid nødvendig, og i en av kommunene var PP-tjenesten en aktiv bidragsyter i oppfølgingsarbeidet.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006a) og ulike forskere betrakter også tilpasset opplæring ut fra forskjellige vinkler og ståsted. Haug og Bachmann (2007) hevder at tilpasset opplæring kan være vanskelig å overføre til praktisk pedagogisk bruk. I Kunnskapsløftet blir kompetansemål framhevet for å sikre at alle lærer de mest grunnleggende kunnskapene og ferdighetene samtidig som målene er diffuse og lite konkrete. At skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse betyr økt individuell differensiering. Dette kan stå i motsetning til kravet om en inkluderende skole.

Likeverd er et sentralt begrep i denne sammenhengen, og likeverdig opplæring er et nasjonalt mål og et overordnet prinsipp som dekker alle sider ved opplæring. Det må forstås både på systemplanet i et nasjonalt perspektiv og på individplanet for en opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. En spenning mellom hensynet til individ og fellesskap kan sies å betegne dette området. Kunnskapsløftet (2006a) vektlegger det individuelle i stor grad samtidig med at det sosiale fellesskapet og læringsfellesskapet skal være inkluderende. En inkluderende skole skal ivareta mangfold og felles deltakelse, og en inkluderende opplæring betyr at alle deltar på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt. I Kunnskapsløftets forord finner vi at:

”Ei reell inkludering av alle elevar i fellesskolen skjer når elevane får ei opplæring som tek omsyn til at dei er ulike, men likevel hører til i eit læringsfellesskap”.

Tilpasset opplæring og inkludering kan i følge Dalhaug Berg² ses som to sider av samme sak. Begrepene har nær tilknytning til hverandre og er en gjensidig forutsetning. Hun begrunner dette med at begge begrepenes innhold er rettet mot likeverd, mangfold og holdninger, at de gjelder alle elever og at begrepene gir signal om hva som er viktig for å skape et godt læringsmiljø.

Haug og Bachmann (2007) sier at det forsøkes å kombinere ulike tilnæringsmåter som felles læreplan og lokale tilpasninger, medbestemmelse og kombinasjoner av pedagogisk og organisatorisk differensiering i Kunnskapsløftet. Konsekvensen av dette blir en skole som ikke er enhetlig, men varierer fra sted til sted og fra elev til elev. Videre blir det hevdet at læringsarbeidet i skolen er for dårlig med et lavt faglig trykk (Klette i Bachmann & Haug, 2006:50). Et lavt faglig trykk dreier seg om manglende sammenheng, kontinuitet og dybde i læringsarbeidet og uklare krav og forventninger til elevene. Det kan føre til underprising som resultat, og kombinert med et sterkt individualisert opplæringstilbud kan det gi lite motiverte elever og uakseptabel atferd. Læringstrykket blir påvirket av forhold i skolen som et utydelig sosialt fellesskap eller manglende systematisk undervisning, og gjennom systemrettet arbeid i skolen har jeg også erfart at læringsarbeid kan foregå uten progresjon og relevans knyttet til elevenes tidligere og forventede undervisningserfaringer. En konsekvens er at elever med lav sosiokulturell kapital møter en skole som øker mer enn utjevner forskjeller, og utfordringen blir å synliggjøre sammenheng og helhet ved at det som skal læres knyttes mot det eleven kan fra før (Bachmann & Haug, 2006). En tydelig sammenheng med andre fag, kopling til elevenes arenaer utenfor skolen og hva det lærte kan brukes til i framtida er faktorer som etter mitt syn danner helhet og kan bidra til å heve kvaliteten i undervisningen.

2.1.2 Perspektiver på tilpasset opplæring

For å utdype begrepet tilpasset opplæring vil jeg gå videre inn på to gjeldende diskurser for dette begrepet beskrevet hos Bachmann og Haug (2006). Ved å sette læring først gir det forskjellige perspektiver eller former for tilpasset opplæring, og de to diskursene betegnes som enten smal eller vid. Jeg kommer tilbake til en diskusjon av perspektivene i del 2.5.

Med en smal tilnærming menes innhold, tiltak og arbeidsformer som rettes mot enkeltelever eller mindre grupper av elever. I dette perspektivet kreves en sterk indre læringsmotivasjon hos elevene. En individuell læreplan med skreddersydd undervisningsopplegg for alle elever

² Grete Dahaug Berg: Tilpasset opplæring- et teoretisk og et praktisk perspektiv. Forelesning i Hamar 05.10.2006.

og bruk av stegark er eksempler på en smal tilnærming. I følge Nordahl³ fortolker 85 % av norske lærere tilpasset opplæring ut fra et smalt perspektiv. Hovedoppfatningen hos lærerne som skulle utvikle en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring etter tilsyn fra Fylkesmannen (jfr del 2.1) var også i samsvar med denne fortolkningen.

En vid tilnærming har et kollektivt perspektiv og dreier seg om visse generelle kvaliteter og enkle didaktiske og pedagogiske prinsipper for undervisning og opplæring. Eksempler er variasjon i innhold og arbeidsmåter, struktur og systematikk i læringsarbeidet, - rett og slett velkjente gode pedagogiske prinsipper som innebærer ”høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging” (Markussen et al i Haug & Bachmann, 2007:19). En vid, kollektiv tilnærmingstype har fellesskapet og læringsmiljøets betydning som sentrale faktorer. Her blir faglig og sosial inkludering sikret gjennom felles opplevelser og læringssituasjoner med undervisning i felles grupper. Deltakelse i et sosialt jevnaldringsfellesskap og at elever lærer av hverandre gir motivasjon for læring i et læringsmiljø preget av situasjonsbestemte og kontekstuelle orienterte tilnærminger. Bruk av LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse) er eksempel fra en vid, kollektiv tilnærming som kjennetegnes av en slik samarbeidskultur og en helhetlig skoleutvikling, og elevsamtalen kan være et mulig bidrag for å oppnå gode relasjoner og kvalitet i opplæringen.

Som beskrevet hos Nordahl 03.01.08 handler tilpasset opplæring dermed om å utvikle en skole der intensjonen er at alle legger til rette for og bidrar til at alle elever lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap.

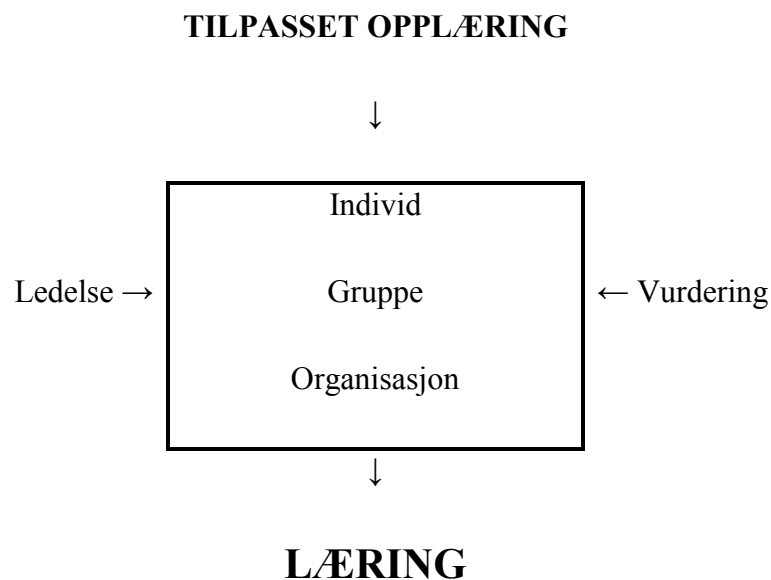
Haug (Bachmann & Haug, 2006:8) sier at en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring kan oppfattes som en ideologi eller en pedagogisk plattform for hele skolens virksomhet. Det krever en omfattende og overordnet strategi for skolen som organisasjon og innebærer en pedagogisk grunnlagsdiskusjon om hva vi mener og hva vi står for på skolen for at kvalitet i opplæring og undervisning skal oppleves av elever og foresatte. Jeg kommer tilbake til dette punktet i oppgavens del 2.5.

2.1.3 Modell for sentrale områder i tilpasset opplæring

Avslutningsvis har jeg valgt å framstille tilpasset opplæring ved å bruke en modell fra Berg og Nes (2007). Jeg mener den er egnet for mitt tema siden den viser påvirkningen av vurdering

³ T.Nordahl: Tilpasset opplæring. Forelesning i Åmot 03.01.2008

og vurderingens andel inn i de sentrale områdene for tilpasset opplæring på den enkelte skole. Tilpasset opplæring er her et instrument eller virkemiddel og gjør det tydelig at læring er kjerneområdet for skolens virksomhet:



Sammenhengen mellom tilpasset opplæring og læring går gjennom de tre nivåene individ, gruppe og organisasjon. Tilpasset opplæring gjelder for både den enkelte, grupper av elever og organisasjonen skole som helhet og virker inn på læring. Skolens ledelse har betydning ut fra et systemperspektiv og påvirker disse områdene. Vurdering har særlig interesse når det gjelder både enkeltelever, elevgrupper og skolen som organisasjon ut fra masteroppgavens problemstilling og temaet vurdering for læring. Jeg går over til vurderingsarbeid i skolen i neste del av oppgaven.

2.2 Vurderingsarbeid i skolen

Kvalitet i en tilpasset opplæring blir kjennetegnet av realistiske mål ut fra forutsetninger og evner, og elevvurdering kan sies å være et viktig element på dette området. Elevvurdering består i følge Engh et al. (2007) av flere komponenter, og jeg tar for meg vurderingsformer og vurderingskulturer i denne masteroppgaven. Begrepet vurderingshandling er relevant i denne sammenhengen, og kan defineres som:

”En vurderingshandling er en skriftlig, muntlig eller nonverbal handling som har vurdering som resultat, uansett om vurdering er det uttalte målet eller ikke. Vurderingen utføres av elev(er) eller lærer(e), og kan gjelde én, noen eller alle elever i en klasse eller elevgruppe. Vurderingshandlinger omfatter også vurderingsrelaterte aktiviteter slik som formulering av læringsmål og kriterier for måloppnåelse.” (Dobson & Nes, 2009:97).

Vurderingshandlinger kan ses som en forbindelse mellom det individuelle og sosiale perspektivet ved at relasjoner til andre og samhandling blir vektlagt i vurderingsprosessen. Det støtter opp under en felles vurderingskultur for elever og lærere, og vurderingshandlingen kan være et ledd i lærerens didaktiske valg som bidrar til at vurdering blir en integrert del av undervisning og læring (Dobson & Nes, 2009:98). Dette er tema som jeg vender tilbake til, og utdraget fra Utdanningsdirektoratets orientering ved innføringen av den nye forskriften beskriver vurdering på denne måten:

”Vurdering skal bidra til motivasjon og læring og regelverket er et viktig virkemiddel for å kunne oppnå en rettferdig og likeverdig vurdering både underveis og tilslutt. Den nye forskriften er utarbeidet på bakgrunn av dokumentert kunnskap om vurdering og læring. Forskning viser at man kan oppnå store læringsgevinster ved å utvikle vurderingskulturen og vurderingspraksisen i grunnsopplæringen. Vurdering som har læring som mål er derfor et viktig virkemiddel for å realisere Kunnskapsløftets målsetting om økt læringsutbytte for alle” (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Jeg vil framheve noen av direktoratets formuleringer og synspunkter. Ved at direktoratet knytter vurdering til Kunnskapsløftets målsetting om økt læringsutbytte *for alle* blir inkluderingsbegrepet understreket. Jeg mener det dermed kan tolkes som en støtte til Dale & Wærness (2007) sin kritiske forståelse av en inkluderingspraksis som ekskluderer elever fra de gode skolefaglige prosessene som blir beskrevet i del 2.5. I følge Direktoratet er den nye vurderingsforskriften utarbeidet på bakgrunn av forskning som viser at store læringsgevinster kan oppnås ved utvikling av vurderingskulturen og vurderingspraksisen i grunnsopplæringen. En av satsingene på dette området blir vist med eksempler fra forskningsprosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring”.

De viktigste endringene i den nye forskriften er innføring av:

- ett felles kapittel om vurdering for grunnskolen og videregående opplæring

- eget kapittel om vurdering for grunnopplæring særskilt organisert for voksne
- tydelige krav til en underveisvurdering som har læring som mål
- halvårsvurdering i hele grunnopplæringen for å styrke det systematiske vurderingsarbeidet. På 1.-7. trinn kan dette blant annet være et viktig verktøy for tidlig innsats.
- planmessig samtale med eleven minst hvert halvår også i grunnskolen
- tydelige krav til elevens, lærlingens og lære kandidatens medvirkning i vurderingsarbeidet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Denne omtalen fra et overordnet nasjonalt nivå viser Utdanningsdirektoratets tolkning av de viktigste endringene, og jeg ser fem av punktene som relevante for masteroppgavens tema.

Herfra går jeg videre til mikronivået med elevvurdering på individplanet, og mestringens betydning for elevenes læring er valgt fordi det er en del av grunnlaget for min forståelse av læringsbegrepet. Jeg tar utgangspunkt i Engens framstilling av tilpasset opplæring og Vygotskys begreper om den nærmeste utviklingssonen (Engen, 2007). Vygotsky vektla grunnleggende læringsprosesser og betydningen av opplevd mestring ved at læring skjer best når barn får jobbe innenfor det som betegnes som den nærmeste utviklingssonen. Som lærer må en derfor vite noe om elevens nivå og forutsetninger for å få til en god faglig tilpassing, og en kartlegging er nødvendig for å finne utgangspunktet og elevens mulige rekkevidde eller potensial for utvikling. Å finne utviklingssonens omfang er viktigere enn å kartlegge det aktuelle nivået, og en skiller her mellom det barn/elever mestrer på egenhånd, det elevene kan få til med hjelp og støtte og det de ennå ikke makter selv med støtte. Det som eleven kan gjøre ved hjelp av assistanse, og hva hun kan klare på egenhånd er dette læringspotensialet eller den nærmeste utviklingssonen.

Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen kan konkretiseres med eksempler på bruk av kjennetegn for måloppnåelse i Kunnskapsløftet (2006a) og i Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2007). Veiledningen beskriver utprøving av om nasjonale felles kjennetegn eller kriterier for måloppnåelse i fag kan bidra til en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes arbeid. Denne utprøvingen skjer i samarbeid mellom skoler og lærerutdanninger/pedagogiske fagmiljøer for å bygge kompetanse på området vurdering. Skolen der forskningsprosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring” foregikk brukte veiledningen i arbeidet med å utvikle sin vurderingspraksis.

I veiledningen finner vi Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen uttrykt i praksis i faget mat og helse på grunnskolens 7. trinn. Her vises et kjennetegn på lav måloppnåelse og en læringsaktivitet som skjer med hjelp og støtte fra en voksen: *"I samarbeid med veileder lage trivelige måltider som viser kulturelle særtrekk"*. *"Lage trivelige måltider som viser kulturelle særtrekk"* er kjennetegn på høy måloppnåelse og det eleven kan klare på egenhånd uten bistand (2007).

Vurdering har også kriterier for grad av måloppnåelse i denne veiledningen. På 2.trinn er *"Lytt til andre og gi positiv respons"* eksempel på lav måloppnåelse. En høy måloppnåelse er: *"Lytt til andre og gi begrunnet respons"* (2007:15). På 4.trinn er en lav måloppnåelse: *"Vurdere hva som er bra i egne tekster og si hvorfor de synes det"* og høy måloppnåelse er i tillegg å begrunne det ut fra enkle, gitte kriterier (2007:17).

I tillegg til å vise den nærmeste utviklingssonen i konkrete situasjoner gir heftet eksempler på vurderingsformene hverandrevurdering (peer assessment) og egenvurdering (Black & Wiliam, 1998). Jeg mener at disse vurderingsformene er relevante for utviklingen av elevenes refleksjonsferdigheter og at de har betydning for elevenes medvirkning i lærings- og vurderingsarbeidet. Denne formen for elevvurdering blir her definert som den vurderingen eleven selv gjør av egen utvikling uavhengig av alder, funksjonsevne, sosial eller kulturell bakgrunn (Høgskolen i Lillehammer, 20.06.2006).

En implementering av nye vurderingsformer i undervisningen er avhengig av flere faktorer. Informasjon til elever og foresatte med begrunnelser for hvorfor ny praksis skal etableres og hensikten med bruk av kjennetegn på måloppnåelse i fag vil være viktig. Skolens lærere har også en sentral rolle i arbeidet med implementering og gjennomføring. Forskningsresultater fra Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling i *"Skolerapport 2 i Prosjekt Bedre vurderingspraksis"* (2009) viste at 35 % av lærerne som deltok i prosjektet brukte kjennetegn i vurderingsarbeidet i februar 2008. I november samme år har 76 % av lærerne kommet så langt og 70 % har tatt kjennetegnene i bruk i sin kommunikasjon med elevene om individvurdering i fagene. Resultatene viste at bruk av kjennetegn på området måloppnåelse var mindre innarbeidet i det praktiske arbeidet så langt og at lærerne hadde skaffet seg få erfaringer (2009:5). Disse tallene tyder på at vurderingspraksisen er i utvikling, men implementeringen av en ny praksis tar tid. 89 % av lærerne som deltok mente at den ga mulighet for mer faglig relevante tilbakemeldinger til elevene, og ved å studere dialoger i elevsamtaler kan jeg undersøke om slike muligheter blir brukt i vurderingsarbeidet.

Felles nasjonale standarder for måloppnåelse kan også være et mulig bidrag til å heve Norges relative posisjon på internasjonale sammenliknende kunnskapsprøver som for eksempel PISA-, PIRLS- og TIMMS-undersøkelsene. Gode læringsstrategier og refleksjonsferdigheter vil være nødvendige forutsetninger for elevene for å lykkes på denne typen tester. Analysen av testresultatene kan tyde på at norsk skole ikke vektlegger disse områdene i tilstrekkelig grad (Kjærnsli mfl. i Engh et al., 2007). Om dialogen i elevsamtaler kan være et redskap som kan gi utviklingsmuligheter for elevenes refleksjonsferdigheter og læringsstrategier er et aktuelt spørsmål i denne sammenhengen. Elevmedvirkning og vurdering for læring er det neste området jeg tar for meg.

2.3 Elevmedvirkning og vurdering for læring

Utdanningsdirektoratets vedlegg 1 til Høringsnotat om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 3 og 4 og forskrift til privatskoleloven kapittel 3 og 4 - vurdering er (2008) er særlig aktuelt for dette temaet. Her finner vi grunnlaget for debatten rundt vurdering i skolen, og det slås fast at: ”Vurdering av elever, læringer, lære kandidater og voksne er en del av kjernevirksomheten i grunnopplæringen. Å bli vurdert har store konsekvenser for enkeltindividet, det er derfor viktig at det er fastsatt klare rammer for hvordan vurderingsarbeidet skal gjennomføres” (2008:4).

Jeg velger å referere kapittel 4.3.4 fra høringsvedlegget (2008:10) hvor det vises til St.meld. nr. 16 (2006-2007:55). Her finner vi at viktigheten av elevens medvirkning i egen læreprosess er understreket:

”I løpet av skoletiden opparbeider elevene betydelig kjennskap til hvilke arbeidsmåter som særlig gir god læring hos dem selv. Å videreutvikle elevenes evne til å ta et medansvar for læreprosessen vil bidra til større læringsevne gjennom hele livet. En lærer som drar nytte av elevenes erfaringer, trekker elevene mest mulig aktivt med og involverer dem i planer og arbeidsmåter, oppnår gode resultater. Elevenes modenhet, erfaring og motivasjon for læring vil bestemme på hvilken måte elevene involveres.”

Motivasjon for læring kan her løftes fram som en vesentlig faktor. Smith (2007) sier at elevenes vilje til å lære og behovet for å føle seg akseptert og trygg i læringssituasjonen er grunnleggende. Et samspill mellom motivasjon og vurdering og medvirkning i vurderingssituasjoner kan gi et økt læringsutbytte for elevene. Kjennskap til og forståelse av

hva som vektlegges i vurderingen av ens egen kompetanse, kan igjen ha betydning for elevens læringsstrategier.

Høringsvedlegget (2008) refererer til Elevundersøkelsen for 2007 og 2008 som dokumenterer at elevene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring får vurdere eget arbeid i mindre grad enn på barnetrinnet. Årsaken til dette kan være at det meste av vurderingsarbeidet på ungdomsskole og videregående foregår med karakter. Med referanse til forskning hos Black & Wiliam (1998) vil elever som lærer å vurdere eget arbeid øke sitt læringsutbytte og bli mer motiverte enn elever som passivt mottar lærerens ”dom”. Dette kan settes opp mot nevnte resultater om redusert bruk av egenvurdering etter barnetrinnet, og elevens rett og plikt til egenvurdering er derfor gjort gjeldende også for undervisvurdering med karakter.

Elevmedvirkning skal inngå i vurderingsarbeidet for at elevene selv kan vurdere kvaliteten på eget arbeid, hva de faktisk mestrer og hva som kan gjøres bedre. I følge Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner og temaet vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009b) er det helt nødvendig at elevene involveres og får erfaring med og kunnskap om vurdering og egen læring. Dette er i tråd med forskrift til Opplæringslovens § 3-4 og § 4-5 (2006) hvor vi finner at elevene skal delta i vurderingsarbeidet. Kriterier og kjennetegn på forventet eller oppnådd kompetanse bør være så presise at de kan danne utgangspunkt for elevsamtaler, foreldresamarbeid, tilbakemelding til elevene og oppgave- og prøveutforming. Det forutsettes at elevene er kjent med vurderingskriteriene, og det skjer best hvis de deltar aktivt i arbeidet med å utvikle og formulere dem.

Hensikten med vurdering er læring, og vurdering for læring bør derfor gis en enda tydeligere vektlegging i dagens skole og være en integrert del av læringsarbeidet. Vurdering for læring kan beskrives som:

”All those activities undertaken by teachers and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged” (Black & Wiliam, 1998:2).

Engh, Dobson og Høhilder (2007) sier at vurdering *av* læring er summativ eller avsluttende, mens vurdering *for* læring er en læringsfremmende vurdering der elevene får et bevisst forhold til måten de lærer på. Når elevene lager egne forslag til prøvespørsmål er målet læring uten en summativ eller kontrollerende funksjon. En dreining av elevvurdering fra hovedvekt på vurdering *av* læring til hovedvekt på vurdering *for* læring innebærer at det formative

aspektet framheves. En kan si at en formativ vurdering peker framover og betyr vurdering ment som bidrag til å videreutvikle elevens kunnskap og ferdigheter, og det er dermed en læringsfremmende vurderingsaktivitet.

Ved å kople elevvurdering og elevmedvirkning tettere mot undervisning kan økt læringsutbytte og en bedre tilpasset opplæring bli en ønsket effekt. Engh, Dobson og Høihilder (2007) refererer til internasjonale undersøkelser basert på et stort antall tidsskrifter og forskningsartikler om formativ vurdering hos Black & Wiliam (1998) som konkluderer med:

”All these studies show that innovations that include strengthening the practice of formative assessment produce significant and often substantial learning gains” (Black & Wiliam, 1998:2).

Studien viste at fagmål og vurderingskriterier ble kommunisert til elevene, og elevenes vurdering av kvalitet på egne og medelevenes arbeid ble vektlagt. Alle årstrinn fikk forbedret sine prestasjoner, og framgangen var størst hos de yngste. Et økt læringsutbytte ble resultat spesielt for de elevene som fikk trening i refleksjon og for de som i utgangspunktet hadde de laveste prestasjonene. Erfaringer med de nasjonale prøvene og en mer bevisst orientering mot læringsmål og vurderingskriterier vil kanskje føre til en tilsvarende positiv effekt og gi en bedre vurderingspraksis også her i Norge. I Aftenposten (Høaas, 2010) refereres det til internasjonale undersøkelser som kilder hvor det konkluderes med en motsatt effekt av nasjonale prøver. Prøvene resulterer ikke i bedre læring, men kan fungere som gode kartleggingsverktøy. Det slås fast at et sterkt fokus på tester driver opplæringen i motsatt retning av en bedre skole, og etter min mening tyder det på at en bedre vurderingspraksis er mer egnet som satsingsområde.

Refleksjon over egen læring og vurdering av eget læringsarbeid og resultater viser elevenes evne til selvrefleksjon og selvutvikling. Begrepet ”assessment literacy” er hentet fra Stobart hos Gran (2009) og betegner denne vurderings- og refleksjonsevnen som tidligere nevnt er et viktig område for vurderingsarbeidet i skolen.

Elevvurdering blir i særlig grad knyttet til bruk av vurderingsinstrumenter som elevsamtaler og mappevurdering. Jeg mener at bruk av flere og varierte vurderingsformer kan bidra til et økt læringsutbytte og en bedre tilpasset opplæring. Elevlogger, egenutvikling og refleksjoner brukes også sammen med kamerat- eller hverandrevurderinger. Begrepet kommer

fra det engelske "peer assessment" hos Black & Wiliam (1998). Konstruktive tilbakemeldinger fra jevnaldrende kan styrke motivasjonen og virke positivt på læringsmiljøet. Denne vurderingsformen kan sies å være noe kontroversiell, og jeg vil også understreke at gjennomføringen bør skje systematisk ut fra klare kriterier og med respekt for å unngå en uheldig praksis. Som eksempel fra skolen har jeg i feltarbeid på 6. trinn observert læringsøkter med bruk av tilbakemeldinger fra medelever på både faglig innhold og framføring av prosjekt med tema vikingtid før lærer kom med sin respons. Erfaringene var positive med denne vurderingsformen, og elevene ga gode og konstruktive responser til hverandre og viste stor interesse for medelevenes tilbakemeldinger.

For å oppnå at elevvurdering og elevmedvirkning blir iverksatt som et positivt element og godt integrert i allmenn undervisning er utvikling av ny kompetanse hos lærerne nødvendig og i tråd med tidligere argumenter for lærerens sentrale rolle i vurderingsarbeidet. Som en følge av dette ble områdene vurdering for læring og elevvurdering derfor valgt som et hovedsatsingsområde for skolenes kompetanseutvikling. Satsingen ble gjennomført i regionen med seks kommuner i samarbeid med Høgskolen i Hedmark og ble først introdusert som tema i skoleledersamlinger for å sikre forankring hos skolelederne. Jeg går nå over til skoleutvikling og tar for meg områdene innovasjonsarbeid og kultur for vurdering på skolenivået.

2.4 Skoleutvikling, innovasjonsarbeid og kultur for vurdering

Kjennetegn for en god skole kan for eksempel være en virksomhet som er god på å tilpasse opplæring, og hvor mange elever lykkes og har et bra læringsutbytte. Jeg vil tilføye at en god skole er en lærende skole, og at innovasjonsarbeid med kvalitetsutvikling og kompetanseheving har forbedring av elevenes læringsmiljø som hovedmål. En innovasjon kan defineres som en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen, 2004). Skolen som system skal arbeide kontinuerlig mot økt kvalitet og forbedring og ha elevene og læring i sentrum for arbeidet.

Bruk av varierte vurderingsmetoder er et skritt på veien mot en mer åpen og ny lærings- og vurderingskultur. Skolekulturen utvikles dermed mot en vurderingskultur og handler om hvordan skolen oppfatter og praktiserer vurdering, hva og hvem vurdering er rettet mot og hvordan resultatene brukes. For at foreldrene skal kunne bli tydelige veivisere i

læringsprosessen for barna er det vesentlig at de blir gjort kjent med kriterier eller kjennetegn som gjelder for å nå fagplanenes kompetansemål. Engh, Dobson og Høihilder (2007) sier at en vurderingskultur må kjennetegnes av samarbeid og åpenhet i lærerpersonalet for at arbeidet med å styrke elevenes kompetanse skal bli vellykket. Tilnærmingmåter, tiltak og løsninger for å oppnå dette blir beskrevet og drøftet i neste del av oppgaven.

2.4.1 Skolevurdering som skoleutvikling og organisasjonslæring

Skolevurdering er ett av tre prioriterte områder for evaluerings- og tilbakemeldingssystemet i norsk skole som i tillegg består av områdene elevvurdering og et nasjonalt vurderingssystem. (Kirke utdannings- og forskningsdepartementet, 1991). Jeg tar her for meg området skolevurdering og har valgt å se det i et skoleutviklingsperspektiv. Lillejord (1999) argumenterer for at skolevurdering er og bør være både skoleutvikling og organisasjonslæring:

”Vurdering og utvikling av skolen må betraktes som samtidige og kontinuerlige prosesser som foregår på møtesteder preget av dialog, samhandling og forhandling mellom alle involverte parter” (1999:19).

Lillejord vektlegger og argumenterer for at det er elevenes læring som er skolens kjerneaktivitet. Skolevurderingsarbeidet må foregå på flere nivåer samtidig, og det er en nødvendig forutsetning for å oppnå en bedre praksis. Videre må skoleorganisasjonen se det som et kollektivt ansvar å utvikle en konstruktiv handlingsberedskap i forhold til problem og svakheter på både individ- og/eller systemnivå. Skolevurdering blir dermed en form for organisasjonslæring og en framgangsmåte skolen kan bruke for å utvikle sin egen problemløsningsevne. Begrepet organisasjonslæring brukes her i en vid betydning og handler om skolens kulturforståelse og organisasjonsutvikling. Det betraktes dermed som en metode som kan bidra til å etablere en produktiv læringskultur i skoleorganisasjonen (Wadel i Lillejord, 1999).

Skolevurdering blir beskrevet med kjennetegn som åpen undring, en spørrende holdning og refleksjon. Ved at skolevurderingsprosessen har elevenes læring i sentrum blir det utviklet læring *om* læring. Denne medlæringen eller metalæringen bidrar til å utvikle en refleksiv organisasjon (1999:20). Lillejord sier at organisasjonslæring er utvikling og etablering av en felles handlingsberedskap for kontinuerlig forbedring av aktiviteten i skoleorganisasjonen, og

at vurdering er det viktigste hjelpemiddelet i denne prosessen. Det er flere innfallsvinkler for området skolevurdering, og jeg går over til å beskrive to av dem.

2.4.2 Eksternt og internt perspektiv på skolevurdering

Ut fra oppgavens tema og valgte fokus på elevvurdering og skolevurdering er Lillejord (1999) sin skissering av to perspektiver eller former for skolevurdering aktuell. Det første perspektivet dreier seg om innsyn og ekstern kontroll mens det andre perspektivet er basert på skolens egne premisser og vurderinger.

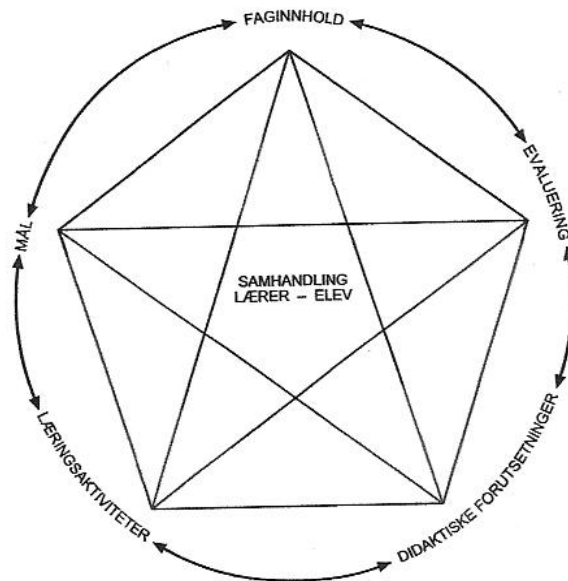
Hvordan arbeidet i skolens virksomhet blir evaluert får innflytelse på de arbeidsmetodene som velges uavhengig om det er på et klasseroms- eller på et organisasjonsnivå. Lillejord betegner dette som en grunnlagsdebatt innen skolevurdering. Det handler enten om eksterne krav og kontroll av skolens tjenestekvalitet, eller om virksomhetens interne ønsker om en utvikling på skolens egne premisser. Dette eksterne og interne perspektivet på skolevurdering knyttes til valg av rasjonalitetsformer og sikter her til en formålsrasjonalitet eller mål – middelrasjonalitet for den eksterne modellen. Verdirasjonalitet betegner det interne perspektivet som i følge Lillejord (1999) ble beskrevet av Weber. Han hevdet at byråkratiseringen i samfunnet gir tap av mening og frihet. Habermas videreutviklet perspektivet med begrepene system- og livsverden. Systemverden dreier seg om samfunnets tekniske og administrative strukturer, mens begrepet livsverden betegner verden slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig av og forut for vitenskaplige forklaringer, slik verden foreligger i direkte og umiddelbare opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009:324). En livsverdenorganisering burde virkeliggjøres som prinsipp for nytenking i den offentlige systemverden (Habermas i Lillejord, 1999), og Lillejord argumenterer for at skolen som offentlig institusjon bør forstås ut fra både et system- og et livsverdenperspektiv med skoleutvikling i balanse mellom disse perspektivene. Begrunnelsen er at i den eksterne modellen har systemperspektivet fått en dominerende posisjon i skolen med målstyring, ekstern evaluering og resultatkontroll. Dette betegnes som en produktrasjonell tenking som virker forenkende og koloniserende i forhold til skolens livsverden. Lillejord sier videre at det interne livsverdenperspektivet bør løftes fram i skolevurderingsarbeidet. Her er dialog og kommunikative handlinger sentrale områder. De knyttes til verdirasjonalitet og kommunikativ rasjonalitet og betegner en prosessrasjonell tenking (Lillejord, 1999).

En intern modell for skolevurdering kan gi rom for erfaringsutveksling og utforsking av nye muligheter. Skolebasert vurdering innebærer en helhetlig forståelse og kan styrke kontakten mellom hjem og skole. Dialog mellom elever, lærere, skoleledere og foreldre skaper engasjement og involvering ved at de som føler problemer finner løsninger på sine egne utfordringer. Delprosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring” er et eksempel på hvordan en skole velger å videreutvikle sin egen vurderingspraksis, og ut fra dette grunnlaget går jeg over til området didaktisk relasjonstenking og en modell som kan bidra til fortolking av individuelle og kollektive læringsprosesser. Det blir presentert her siden det er valgt som utgangspunkt for analysedelen av undersøkelsen i kapittel 4.

2.4.3 Didaktisk relasjonstenking og kritiske implementeringsfaktorer

Skolevurdering kan ut fra denne sammenhengen knyttes mot relasjonstenking, og didaktisk relasjonstenking kan tjene som en forståelsesramme som klargjør sammenhenger og skaper økt bevissthet. Den opprinnelige modellen for didaktisk analyse (Bjørndal og Lieberg i Lillejord, 1999) viser forholdet mellom de fem didaktiske hovedkategoriene mål, faginnhold, evaluering, didaktiske forutsetninger og læringsaktiviteter. Didaktiske forutsetninger består igjen av elevenes læreforutsetninger og skolens rammefaktorer. Her tolker jeg kategorien evaluering som vurdering i betydning av det engelske ”assessment” (fra latin: assidere, sitte ved siden) og som støtte til elevenes læring. Begrepet evaluering har etter hvert fått en videre betydning og dreier seg om alle former for vurdering (Engh et al., 2007:26).

Den didaktiske relasjonsmodellen ble først utviklet som en planleggingsmodell for undervisningsarbeid, men har siden blitt utvidet og videreutviklet som et redskap for refleksjon, analyse og forbedring (Fuglestad i Lillejord, 1999:26). Han legger til en ny didaktisk kategori med samhandling lærer – elev og gir den en sentral plassering og betydning ved å plassere den i midten av relasjonssirkelen. Den utvidede modellen framstilles slik (1999:27):



Samhandlingen står i sentrum, og i møtet mellom lærer og elev blir forholdet mellom kategoriene uttrykt i praksis og gjør det dialektiske forholdet mellom teori og det praktiske synlig. Fuglestad hevder at det som faktisk skjer i denne samhandlingen og i forholdet mellom partene blir avgjørende både for prosessen underveis og for elevenes læringsutbytte. Det relasjonelle og dynamiske perspektivet i modellen blir framhevet ved at relasjonell tenkemåte vektlegger partenes handlinger i forhold til hverandre og har samhandling som kjerne. Et dynamisk perspektiv vises ved at en kan gå inn i modellen fra de ulike hovedkategoriene og at valg påvirker og har konsekvenser for de andre kategoriene (1999:27). Ut fra min forståelse av didaktisk relasjonstenking mener jeg at den kan sammenliknes med et hermeneutisk perspektiv fordi det dreier seg om en veksling mellom del- og helhet som i en hermeneutisk sirkel. Jeg kommer tilbake til dette forskningsperspektivet i kapittel tre.

Med et valgt fokus på elevenes læring kan modellen brukes til analyse av både individuelle - og kollektive læringsprosesser, og med samhandling i sentrum følger det at elevsamtaler må være en av de mer sentrale komponenter. Den viser at forholdet mellom lærer og elev har en avgjørende betydning for kvaliteten på prosessen i den pedagogiske virksomheten og for elevens læringsutbytte. Modellen kan dermed danne et referansegrunnlag for forståelsen av elevsamtalen som fenomen når det gjelder individuelle læringsprosesser, og kategorien samhandling mellom elev og lærer tolkes som elevsamtalen i utviklingsprosjektet som kommer senere i masteroppgaven.

I kollektive læringsprosesser argumenterer Lillejord (1999) for en forskyving fra en planleggende til en evaluerende tenkemåte når det gjelder skolevurdering. Ved å kople sammen områdene skolevurdering, skoleutvikling og organisasjonslæring til det hun betegner som didaktisk organisasjonslæring skjer en prosess på flere nivåer samtidig som har et hovedtrykk på prosessen i stedet for resultatet. Erfaringer fra Fuglestad og Lillejords arbeid med skolevurdering kan avslutningsvis oppsummere kritiske implementeringsfaktorer (Lillejord, 1999:35):

- Forsøk på å forandre lærernes pedagogiske praksis gjennom vertikale og hierarkisk styrte initiativ mislykkes lett på grunn av indre motstand
- Verken administrativt styrt organisasjonsgjennomgang eller enkeltlærerers egenrefleksjon virker inn på organisasjonen i en slik grad at vi kan snakke om endret atferd.
- Det må etableres møtesteder i organisasjonen hvor lærerne relativt ofte kan komme sammen for å diskutere sin pedagogiske praksis. Det må utvikles et felt for kommunikatív handling.
- Det er skoleledelsen som er den kritiske faktoren.

De kritiske implementeringsfaktorene blir benyttet i kapittel 4 for å belyse utviklingsarbeidet i prosjektet på skolen.

2.5 Tilpasset opplæring og vurdering for læring

Tilpasset opplæring kan betraktes på flere måter. Det kan ses som et mål vi aldri helt oppnår, men noe som vi forplikter oss til å strebe mot. Haug og Bachmann (2007) sier at det er ikke et mål i seg selv, men et pedagogisk og organisatorisk virkemiddel for å nå nasjonale mål. Jeg redegjør for ulike oppfatninger og tolkninger av begrepet tilpasset opplæring og vurdering for læring og sammenhengen mellom dem.

I forhold til tilpasset opplæring er ingen vanlig arbeidsmåte i utgangspunktet god eller dårlig, og det finnes heller ikke noen supermetode for opplæring. Argumentet begrunnes med at alt avhenger av sammenhengen det foregår i og hvordan det blir arbeidet i de konkrete læringssituasjonene (Nordahl, 2007). Han setter fokus på sammenhengen mellom faglig, personlig og sosial utvikling og vektlegger spesielt området sosial kompetanse. Det sosiale

fellesskapet er faktoren som hever kvaliteten på hver enkelts læringsarbeid. Nordahl sier videre at skolen ikke er god nok i møtet med den store variasjonen og det sosiokulturelle mangfoldet i elevgruppa og retter søkelyset mot fortolking av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen beskrevet i 2.1.2 er en motsetning til et læringsmiljø som inkluderer alle. En kan hevde at deltakelse i et læringsfellesskap ikke blir ivaretatt ut fra et smalt perspektiv for tilpasset opplæring, og jeg deler denne oppfatningen av situasjonen.

Resultater på nasjonale- og internasjonale prøver viser store variasjoner mellom skoler og også internt på den enkelte skole. Vektlegging av en smal tilnærming med individfokus og lite utviklet læringsfellesskap er etter min oppfatning en av de mer sentrale faktorene i denne sammenhengen. Det er i tråd med nyere forskning hos (Nordahl, Mausethagen og Kostøl i Nordahl, 2009) som har funnet en tendens til at de beste resultatene er knyttet til elevenes læringsutbytte i skoler med stabil organisering og arbeidsmåter som gir et sterkt sosialt fellesskap. Individualisert undervisning og metoder har en tilsvarende tendens til svakere resultater fordi samhold og inkludering i et faglig fellesskap mangler. Nordahl sier: ”Dette indikerer at resultatene av tilpasset opplæring ikke først og fremst er avhengig av organisering og arbeidsmåter” (2009:205).

Læreren er en avgjørende faktor og har den mest kraftfulle innflytelsen på elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2009). Som lærer bør en kjenne elevene godt for å kunne legge til rette for god læring, og Nordahl hevder at relasjonen mellom elev og lærer er den mest undervurderte faktoren (2007). Ut fra dette perspektivet blir forholdet mellom elev og lærer et viktig område for videreutvikling og har et vesentlig forbedringspotensial. Tillit bygges gjennom samhandling og anerkjennelse, og læreren må verdsette det eleven synes er viktig og interessant. Læreren er den ansvarlige for relasjonen, og en god lærer og leder må ha en positiv relasjon til personene som blir ledet. Relasjonsforholdet kan sies å være en kvalitetsindikator, og relasjonskompetanse blir dermed en viktig faktor og en forutsetning for at elevsamtalen kan fungere som et bra redskap for å utvikle læringsarbeidet. Dette er i tråd med den utvidede relasjonsmodellen beskrevet i del 2.4.3 og er et område for undersøkelsen i masteroppgaven.

Dale og Wærness (2007) har en kritisk forståelse av vurdering knyttet mot tilpasset opplæring. Gode læreprosesser forstås som å tilegne seg grunnleggende ferdigheter og skolefaglig kompetanse (2007:39). En inkluderingspraksis med manglende teoretiske krav til elever som strever faglig og en ensidig vektlegging av formativ vurdering har gjort at skolen

ekskluderer disse elevene fra de gode skolefaglige læreprosessene. Dale og Wærness (2007) mener at denne typen elevvurdering har forsterket sosiale skiller, og en utstøting fra senere aktiv samfunnsdeltakelse kan bli resultatet etter en slik praksis. De tar til orde for en fornyelse av forholdet mellom tilpasset opplæring og vurdering og mener at vurderingspraksisen er uklar og urettferdig. Bruk av en kriteriebasert vurdering og realistiske mål i forhold til elevenes forutsetninger og evner kjennetegner kvalitet i tilpasset opplæring. Videre sier Dale og Wærness (2007) at læringsforutsetninger også består av motivasjon og vilje og er ikke et statisk forhold. At opplevd mestring i skolen gir utholdenhet og lærelyst og undervisvurdering gir motivasjon for videre arbeid står i klar motsetning til at tilbakemeldinger ofte gis på feil og mangler og ikke på mestring.

Disse forholdene gir indikasjoner på at vurdering for læring er et tema som krever innsatser og tiltak i skolen. Jeg mener at den pågående kompetanseutviklingen på dette feltet viser at det har blitt et område med bred satsing fra flere hold både nasjonalt og lokalt. For å oppnå økt kvalitet i opplæring og en dreining mot vurdering for læring vil et sentralt forbedringspotensial være å heve lærerkompetansen og endre lærerrollen. En implementering forutsetter imidlertid engasjement og endringsvilje hos den enkelte for at læreren virkelig skal få en nøkkelrolle og bli en vesentlig innsatsfaktor.

Evalueringsrapporten "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskolens opplæring 2005-2008" (2004a) har vist at en skolenær kompetanseutvikling fungerer best. Hovedtrekk som viser dette er blant annet en sterkere vektlegging av kollektiv læring, økt samarbeid og erfaringsutveksling mellom kollegaer internt og mellom skoler. Utprøving av tiltak og løsninger på egen arbeidsplass gir mest utbytte og gir mulighet til refleksiv holdning til egen praksis. Det griper direkte inn i lærerens skolehverdag og setter fokus på analyse og forbedring av eksisterende virksomhet. Utviklings- og systemarbeid har vist at ledelse har stor betydning, noe som også framgår av modellen gjengitt i del 2.1.3. At skolens ledere er tydelige i forhold til mål, visjoner og er støttende og aktive pådrivere i utviklingsarbeid er en erfart suksessfaktor fra blant annet arbeid med LP-modellen (Nordahl, Ottosen, & Sunnevåg, 2009).

Aktuelle hindringer for at kompetanseutvikling kan føre til praksisendringer vil blant annet være mangel på tid i forhold til konsistens i valg av tema og tid til oppfølging (Nordahl et al., 2009). Erfaringer som veileder i PP - tjenesten med regionens store fellessatsing på LP-modellen kan underbygge dette fenomenet. Satsingen ble avsluttet etter en to års

prosjektperiode uten en systematisk oppfølging og videreføring, og den ble derved ikke tilstrekkelig implementert og innarbeidet som en fast arbeidsform på skolene.

Skogen (2004) beskriver innovasjon som en kontinuerlig kvalitetsforbedring som viser at dette er en prosess mot bedre tilpasset opplæring i en inkluderende skole. En positiv skolekultur preges av vekst og utvikling og er en forutsetning for et godt læringsmiljø. En vurdering av læringsmiljøet handler om faktorer som fremmer og/eller hemmer mestring og læring. For å øke læringstrykket bør en se etter hindringer for læring i miljøet i stedet for å se på manglende læring hos den enkelte. Det må arbeides med å skape en felles forståelse for hva vurdering er og hvordan den best kan utvikles og praktiseres.

Skolekulturen inneholder og formidler verdier vi oppfatter som grunnleggende og som vi ønsker å videreføre. Betegnelsen ”en lærende skole” dreier seg om hverdagslæring kolleger i mellom og satt i system. I følge Kompetanseberetningen fra Utdannings- og forskningsdepartementet i (Nordahl, 2005), trives elever i lærende skoler bedre og har også bedre resultater. En lærende skole kan beskrives med en kultur som kjennetegnes ved at pedagogene har et høyt ambisjonsnivå og samarbeider tett om planlegging og vurdering av undervisning. Skolevurdering og systematisk kartlegging på individ- og systemnivå er elementer i utviklingen av en vurderingskultur som gjelder for alle parter og nivåer i virksomheten og betegner et systemperspektiv.

2.6 Prosjekt ”Elevvurdering og tilpasset opplæring”

Som eksempel på utviklingsarbeid vil jeg nå presentere prosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring”⁴ som jeg har skissert innledningsvis i del 1.2 i oppgaven.

Bakgrunnen for prosjektet var at alle grunnskoler i vår region har arbeidet med LP- modellen i to år som felles satsing innen ”Kompetanse for utvikling” (2004a). Elevvurdering har blitt ett av flere satsingsområder etter en behovskartlegging hos lærerne. Prosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring” ble utviklet i en prosess med arbeid i etablerte lærergrupper og innspill og tilbakemeldinger fra Høgskolen. Involvering av alle lærere ble vektlagt, og det var utarbeidet handlingsplan for hva som skal oppnås og når, en strategi for måloppnåelse.

⁴ Prosjektet *Elevvurdering og tilpasset opplæring* (Nes, Dobson, Eriksen 2006-2009), er en del av forskningsprosjektet *Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis* under ledelse av professor Thomas Nordahl, Høgskolen i Hedmark. Midler er stilt til rådighet fra Norges Forskningsråds program *Praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning*.

Kartlegging med bruk av prosessintervju våren 2007 viste at lærerne hadde et vagt forhold til hva en kultur for vurdering innebærer og et svært differensiert syn på forståelse og bruk av elevvurdering. Forskningsprosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring" blir utdypet i kapittel 4. Det viste seg at utfordringer på skolen er hvordan en kan oppnå en større fellestenking om elevvurdering, og om elevsamtalen i realiteten ble et prioritert satsingsområde med utvikling av praksisnære rutiner som mål. Hvordan skolen ivaretar og arbeider med tilpasset opplæring handler om klare rutiner og et system for kartlegging og oppfølging slik at det blir et redskap for utvikling av analysekompetanse. Det krever tillit til egen vurderingsevne hos lærerne når det gjelder kvalitet i opplæringen på et felles systemnivå og kontinuerlige innsatser.

2.7 Elevvurdering og elevsamtaler

Med vurdering for læring som basis for temaet elevvurdering vil jeg nå gjøre perspektivet smalere og gå nærmere inn på selve elevsamtalen i grunnskolen. Masteroppgaven har et valgt perspektiv på elevsamtalen som vurderingsverktøy. Jeg tar for meg aktuelle dokumenter og retningslinjer for elevsamtaler, deretter kommer relevant teori, forsøk og undersøkelser på dette området med vekt på elevsamtalen som dialog.

Elevsamtaler et relativt nytt tiltak som ledd i læringsprosessen og er et nordisk fenomen (Sjøbakken, 2009). Det henger blant annet sammen med økt vektlegging av det fysiske- og psykososiale arbeidsmiljøet, og Opplæringsloven (2006) paragraf 9a-1 sier:

"Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring."

I leddene § 9a 2-6 legges videre føringer for samarbeidet og ansvaret for å ivareta og utvikle gode arbeidsmiljø for elevene. Dette kalles også "den nye arbeidsmiljøloven" for elevene.

Vedlegg 1 Høringsnotat om endringer i forskrift til opplæringsloven (2008) er som tidligere nevnt en sentral referanse og danner grunnlaget for debatten om vurdering i skolen. Her beskrives elevsamtalen som et tiltak for å sikre involveringen av elevene og gjøre dem mer aktive i egen læring (2008:10). Elevsamtalen har eksistert lenge i videregående skole, og mange grunnskoler har også praktisert slike samtaler uten at dette har vært et formelt krav.

Med Kunnskapsdepartementets nye vurderingsforskrifter (2007) knyttet til Opplæringsloven ble elevsamtalen innført med § 3-4a Dialog om anna utvikling:

”Læraren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av §1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet”.

Denne formuleringen både løfter fram dialogen med eleven som et eget fenomen og forskriftsfester at denne skal foregå jevnlig. (Sjøbakken, 2009). Den nye forskriftens § 3-8. Dialog om anna utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009) har ingen endringer i selve bestemmelsen, men er nå formulert som en rettighet og lyder:

”Eleven, lærlingen og lære kandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket”.

En rett til jamnlig dialog har dermed blitt forskriftsfestet for grunnskolen. Formålsparagrafen § 1-1 har overordnede formål for alle opplæringsområdene, og begrepet utvikling i § 3-8 handler derfor om både faglig- og sosial utvikling hos elevene.

Den jevnlige elevsamtalen har et sosiokulturelt perspektiv på interaksjonen mellom elev og lærer og fokus på elevenes læring og deltakelse i vurdering av eget arbeid (Sjøbakken, 2009). Høringsforslaget og den endelige Endring i forskrift til opplæringslova må ses i sammenheng med styrkingen av undervisvurdering og elevens rett og plikt til egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2008:11). Videre finner vi at elevsamtalen kan, i tillegg til den systematiske og kontinuerlige undervisvurderingen, være et redskap for læring og bidra til at eleven blir mer bevisst på egen læring. Elevsamtaler innføres alt fra 1. årstrinn og vil være en viktig del av kontakten mellom lærer og elev. Elevsamtaler kan ses i sammenheng med andre former for undervisvurdering som halvårsvurdering og samtaler med foreldre/foresatte. Elevsamtaler i grunnskolen bør derfor foregå minst to ganger i året. Utdanningsdirektoratet stiller ikke krav til organiseringen av elevsamtaler, det er skoleeier eller skolen selv som velger hvordan det skal organiseres.

Ved å sette elevsamtalen i et system med dokumentasjon, justering og oppfølging kan elevsamtalen bli et nyttig og hensiktsmessig redskap. Vurderingsforskriftens § 3-9. Kontakt med heimen i grunnskolen i sier:

”Foreldra har minst to gonger i året rett til ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga” (2009a).

Hvis elevsamtalen skal ses i sammenheng med foreldre-hjem-samtalen og vurderingsforskriftene betyr det at elevsamtalen også skal være planlagt og strukturert for at det skal være et vurderingsverktøy for læring (Reinsnes, 2009:17). Gjennom høy grad av deltakelse og medbestemmelse utvikles samarbeid og medansvar, og elevene oppdras til demokrati hvor elevsamtalen er et av virkemidlene.

Elevsamtaler i skolen handler om kommunikasjon, dialog og relasjoner, og elevsamtalen er en av flere former for elevvurdering. Andre dokumentasjonsformer for elevvurdering er for eksempel observasjon, mappe og logg, men jeg har avgrenset masteroppgaven i forhold til disse vurderingsformene på grunn av omfanget.

2.7.1 Elevsamtalen, hva og hvordan?

For å belyse elevsamtalen som fenomen tar jeg for meg aktuelle teoretiske perspektiver for selve samtalen og relevante undersøkelser og forsøk som har blitt gjort i norsk skole på dette området. Jeg refererer til noen av dem jeg ser som sentrale innen fagfeltet og kommenterer noen av punktene. Referansegrunnlaget er hovedsakelig valgt og begrenset til grunnskoleområdet på grunn av oppgavens øvrige innhold, men jeg har valgt å benytte Fuglestad i tillegg fordi jeg mener forskingen hans fra videregående skole også er relevant og kan overføres til grunnskolen.

Grunnlaget for elevsamtalen som en pedagogisk sjanger er basert på det mellommenneskelige og dialogiske, på Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen og på det kontinuerlige prinsipp hos Dewey som dreier seg om en jevnlig dialog (Fuglestad, 1999:127). Det innebærer at alle ting henger sammen og er deler av verden med en tradisjonell todeling mellom for eksempel det mentale og fysiske, det indre og det ytre og tenking og følelse. Elevsamtalen binder sammen forståelsen gjennom fortid og framtid og bidrar til å forhindre fragmentarisk læring.

Limstrand (2006) har gjennomført flere forsøk med elevsamtaler på 1990-tallet og betegner elevsamtalen som utgangspunkt for læring og utvikling i et individorientert perspektiv, som en kilde til danning og vekst. I følge Limstrand (2006) kan systematisk bruk av elevsamtaler

sammenliknes med en medarbeidersamtale som vi kjenner fra arbeidslivet. En medarbeidersamtale dreier seg om arbeidstaker og en arbeidsgiver eller en bedrift, men elevsamtalen har i tillegg et tredje nivå som er foresatte eller hjemmet.

Utvikling er målet for både elev, lærer, skole og samfunn (Limstrand, 2006), og i elevsamtalen er utviklingsbegrepet målbærende og retningsgivende. Samtalen har en dannelsensorienterende funksjon som innebærer refleksjon, handling og kritisk vurdering i fagene. At elevsamtalen er dialog med retning og utvikling innebærer at samtalen må ha en viss struktur som vektlegger læring og mening. Læreren har rollen som veileder, og eleven har rollen som informant og blir dermed veileder for lærer. Det gir mulighet for økt forståelse og næring til ny utvikling for begge parter. Denne forfatterens syn på elevsamtalen kan sies å være en kombinasjon av medarbeider- og utviklingssamtale som danner helhet og sammenheng i tilpasset opplæring.

Limstrand (2006) sier at samtalen gir eleven mulighet til å styrke selvbildet og oppøve demokratiske ferdigheter gjennom deltakelse og medbestemmelse. Kunnskapsløftets mål om å uttrykke seg muntlig er en av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanverket og er et sentralt mål i denne sammenhengen. De faglige målene gir føringer for hva som skal læres, og kunnskapsspørsmål har lukkede svar. I elevsamtalen kan lærer og elev reflektere sammen, og det er rom for reflekterende og åpne spørsmål som stimulerer til utforskende aktivitet. Svar som ikke er gitt på forhånd kan ses som en komplementær relasjon med to posisjoner (Bateson i K. Limstrand & O. J. Sjøbakken, 2004). Læreren har den primære posisjonen og er den som kan mest om et forhold, eleven har en sekundær posisjon med mindre kunnskap.

Gjennomføringen av elevsamtaler blir gjort på mange ulike måter, og min undersøkelse av lærerlogger viser noe av dette mangfoldet på en skole. For å gå inn på hvordan elevsamtaler skjer i praksis velger jeg Limstrands (2006) skissering av nødvendige forutsetninger for gjennomføring av elevsamtaler i den videre framstillingen. Hun sier at informasjon bør bli gitt i forkant til foresatte, elever og internt på skolen, og at elevene også skal være forberedt til samtalene. Elevsamtalene planlegges både mentalt og innholdsmessig og legges til en fast og avgrenset periode på to til tre uker i vår - og høsthalvåret. Tidsplanen gjøres kjent for de involverte for å skape en tydelig ramme.

Som en kommentar vil jeg tilføye at alle elever burde være inkludert i et slikt opplegg der kontaktlærer er ansvarlig. Det forekommer fortsatt at elever som har undervisningstilbudet

tilrettelagt av spesialpedagog ikke blir regnet med, og dette gir signaler som bør unngås. Limstrand (2006) sier at elevsamtaler bør gjelde for alle elever og at lik tid avsettes for å hindre en forfordeling. En kan her stille et kritisk spørsmål om ”rettferdig” og lik bruk av tid innebærer at tilpasset opplæring blir ivaretatt. Behovet for tid vil være ganske ulikt blant elevene og krever derfor fleksibilitet. Tid med den enkelte elev betyr full oppmerksomhet fra den voksne, og en bør tilstrebe en rolig og positiv atmosfære.

Hun anbefaler videre at kontaktlærer tar samtalene med alle elevene, og en felles mal bør brukes som er basert på perspektivene fortid, nåtid og framtid. Noen lærere innvender at bruk av en felles mal kan bli for styrende og begrense muligheten til å ta opp aktuelle tema som oppstår mer spontant. At samtalene blir gjennomført på et realistisk og tidsavgrenset nivå har praktiske og tidsmessige årsaker ut fra skolens rammebetingelser. Hun antyder også en tidsramme på 20 minutter pr elev for de yngste på småtrinnene og en halvtime for eldre elever, men ut fra egne erfaringer vil dette variere mye og blir diskutert på skolene. Referat fra samtalene bør gjennomgås eller leses av eleven for å gi en forpliktelse for begge parter og påvirkningsmulighet. Det er vanlig at elevsamtaler avsluttes med en læringskontrakt eller avtale for en videre systematisk oppfølging i læringsarbeidet.

I følge Limstrand (2006) blir en god elevsamtale dermed bygget på gjensidig tillit mellom lærer eller veileder og eleven som gir en gjensidig utviklingsprosess for begge parter. Mål er å oppnå en ekte dialog basert på refleksjon og handling mellom likeverdige personer som kan tilføre hverandre noe og der maktforholdet er mest mulig utjevnet. Hun sier videre at elevsamtalene settes inn i en større pedagogisk sammenheng og bør være en del av skolens systematiske opplegg. En kombinasjon med klassemøte i forkant skisseres der det tas opp tema og spørsmål for elevsamtalen for å ivareta medbestemmelse og elevmedvirkning. Etter at alle samtalene er gjennomført holdes et nytt møte for oppfølging med alle lærere på trinnet. Dette gir en gjensidig kontrakt for tiltak og ansvar. Det sikrer at det ikke blir prat uten handling og forpliktelser, - noe som igjen skaper svak tillit.

2.7.2 Skolens dialog- og samtalekultur

Dialog i elevsamtaler i skolen foregår i følge Sjøbakken med regelmessig turtaking ved at læreren stiller spørsmål og eleven svarer (2004). Respondering skjer ved å gjenta utsagn fra eleven og at læreren bekrefter med ord som ”ja” og ”mm”. Det viser at en følger med og lytter med oppmerksomhet og er eksempel på anerkjennende relasjoner. Begrepet dialogisk respons

betegner at eleven er språklig aktiv og knyttes til et individ- og interaksjonsperspektiv. I følge Hoels forskning som beskrevet hos Sjøbakken (2004) kan individperspektivet føres tilbake til Piagets teori om at tilbakemeldinger fungerer som en igangsetter for utvikling. Det skjer ved at spørsmål og forslag utløser en kognitiv konflikt som igjen medfører tankeutvikling hos eleven.

Interaksjonsperspektivet dreier seg om språkets viktige rolle for tankeutviklingen og Vygotskys teori om at språk og tanke er i et dialektisk forhold til hverandre. Hos Vygotsky (Engen, 2007) er skillet mellom barnets faktiske og potensielle utviklingsnivå sonen for den nærmeste utviklingen. Her møtes barnet eller elevens uorganiserte spontane begreper det voksne resonnementets systematiske karakter og logikk. Den nærmeste utviklingssonen og lærerens planlegging sammen med eleven er vesentlig, og planleggingsferdighetene kan bli utviklet gjennom dialog mellom lærer og elev. Bruners teori om stillasbygging er også aktuell i denne sammenhengen og kan relateres til Vygotskys arbeider (Limstrand, 2006). Språk blir betegnet som stillas og støtte i læring hvor en gjennom samtale får tilgang til ressurser som andre har, og grad av støtte blir tilpasset etter mestringsnivå.

Et asymmetrisk forhold i elevsamtaler innebærer at læreren stiller spørsmål og eleven svarer som i et intervju. Ubalansen i maktforholdet vises ved at læreren har svaret og kan dreie spørsmål mot et ønsket svar. Et etisk dilemma her er muligheten til manipulering. Limstrand (2006) sier også at dialogen i elevsamtalen er en asymmetrisk kommunikasjonsform som ikke har likevekt mellom partene, men kan bli voksenstyrt og gi læreren mulighet til å overkjøre eleven. Relasjoner mellom mennesker kan betegnes som enten symmetriske eller asymmetriske og være preget av makt. En symmetrisk relasjon oppstår mellom parter som anser seg som likeverdige og har gjensidig respekt for hverandre. I en slik relasjon er kontroll, makt og autoritet jevnt fordelt. I asymmetriske relasjoner har den ene parten mer makt, kontroll eller myndighet enn den andre, og partene har en felles opplevelse av dette i relasjonen (Eide & Eide, 1996). Relasjoner og omsorgssituasjoner mellom lærer og elev eller barn og voksne innebærer alltid et asymmetrisk forhold, men hvordan eleven opplever elevsamtalen og forholdet mellom elev- og lærerrollen er et åpent spørsmål.

Et annet begrep i denne sammenhengen er anerkjennende relasjoner og dialoger. Limstrand (2006) refererer til Bae som sier at relasjonen må være basert på likeverd for å få til en anerkjennende relasjon mellom partene. En relasjon der den ene parten ser på seg selv som mer eller mindre verdt enn den andre er ikke anerkjennende, og forholdet mellom dem vil

heller ikke kunne utvikles. I analysen av elevsamtaler på barnetrinnet vil jeg komme tilbake til dette temaet.

Læreren er i en mektig posisjon overfor barn når det gjelder deres opplevelse av seg selv som person og elev, og begrepet definisjonsmakt henspiller til denne posisjonen (Bae i Limstrand, 2006). Med det menes den måten læreren svarer på elevens kommunikasjon, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelser og hva de reagerer på og overser. I disse prosessene utøves definisjonsmakt som enten kan brukes positivt til å fremme elevenes selvstendighet, gi dem tro på egne muligheter og respekt for seg selv og andre, eller negativt på måter som underminerer barns selvrespekt og selvstendighet. Misbruk av definisjonsmakten kan oppstå i alle forhold der den ene parten er avhengig av den andre på ulike måter og gjelder dermed også i forholdet mellom lærer og elev. En bevissthet om dette forholdet er en viktig forutsetning for å få samtalen til å fungere slik at eleven opplever å ha medvirkning. Læreren må dele noe med eleven og styre samtalen i positiv retning. Det er den voksne som har ansvar for å utvikle en gjensidig, åpen og mest mulig likeverdig kommunikasjon ved hjelp av bevisst bruk av tilbakemeldinger.

2.7.3 Forsøk og undersøkelser om elevsamtaler

For å belyse og underbygge elevsamtalen som vurderingshandling og vurderingsverktøy for læring er Limstrand & Sjøbakkens artikkel ”Elevsamtalen - i demokratiets ånd?” valgt som utgangspunkt (2004). Her blir resultater fra undersøkelsen i prosjektet ”Elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog” analysert og drøftet i forhold til aktuell teori, og det settes fokus på noen kjerneområder for temaet tilpasset opplæring og vurdering for læring.

Elevsamtaler er som tidligere definert samtaler mellom lærere og elever, og de gjennomførte studiene har vært avgrenset til elevsamtaler utført to ganger i året om personlig og faglig utvikling. Resultater fra forsøksvirksomhet om elevsamtaler i de siste 10-15 årene har vist at:

- To samtaler pr år ikke ivaretar kontinuiteten i elevens utvikling og gjør det vanskelig å sette delmål som kan vurderes
- Mange elever trenger mye samtaletrening siden de snakker lite med voksne
- Konflikthåndtering vektlegges ikke, språklige strategier med svar som ”Jeg har det bare bra” benyttes for å unngå konfliktløsninger (2004:118).

Med dette som bakteppe ble Prosjektet "Elevsamtalen som plan og utviklingsdialog 2002-2005" iverksatt. Høgskolene i Bodø og Hedmark var aktører i forskende partnerskap med to grunnskoler. Tre av delmålene for prosjektet var å:

- Skape større helhet og sammenheng i elevens læringsprosess gjennom systematisk bruk av elevsamtaler i planlegging, utvikling og vurdering
- Synliggjøre og bevisstgjøre elevenes ressurser og talenter gjennom dialog og teoriutvikling
- Få innsikt i hvordan plan- og utviklingssamtalen, dokumentasjonen og fortellingen rundt den enkelte elev kan danne et godt grunnlag i veiledningsprosessen

Elevsamtalen som betegnelse foregår ellers vanligvis en gang i halvåret og har muntlig dialog som arbeidsform. For at samtalen skal ha utviklingsorientering må elementer som progresjon og utfordringer, veivalg og muligheter inngå. Gjennom diskusjon og konfrontasjon, undring, assosiasjoner og refleksjoner trener en på å ta hverandres perspektiv ved å prøve å forstå den andre og være aktivt lyttende. Kontinuitet i arbeidet, å sette nye mål for videre arbeid og oppfølging og dokumentasjon fra samtalen gir gjensidig forpliktelse. Gode samtaler betinger at pedagogen har en anerkjennende væremåte og henter fram det beste av ressurser hos eleven ved å se og synliggjøre sammenhenger i læringsprosessen.

For å vise noe av mangfoldet når det gjelder samtaleformer tar jeg for meg elevsamtalen som jevnlig dialog. Plansamtalen er i følge Sjøbakken (2004) en form for elevsamtale eller utviklings- og vurderingssamtale som foregår hver 14. dag ut fra elevenes periodeplaner og med en fast struktur. Denne samtalen kan være en kombinasjon av skriftlig og muntlig dialog. Foresattes skriftlige kommentarer og vurderinger er et supplement som utvider dialogen og gir korrektiver til den.

Forskningsmaterialet til Sjøbakken (2004) viste stor spredning i elevenes evne til å planlegge og vurdere selvstendig. Opplæringen ble bedre tilpasset ved at lærerne gjorde erfaringer jevnlig og dermed endret syn på elevenes planlegging og kunne justere krav og tilrettelegge ut fra dette. Denne formen for elevsamtale har etter min mening flere fordeler og kan gi gode muligheter for en bedre tilpasset opplæring. Argumenter som støtter oppfatningen er at plansamtalen kan betegnes som en anerkjennende dialog, og knyttet til bruk av planbok gir det nødvendig struktur for samtalen og trygghet for lærer ved hjelp av rutine og kontinuitet.

Det er lettere å fange opp personlige og faglige tema med jevnlig samtaler, og målet er å utvikle elevens evne til planlegge, vurdere og ta ansvar for egen læring.

Forfatteren sier videre at alle elever kommer til orde i motsetning til det som ofte er situasjonen i klasserommet. For eleven gir det medlæring ved at hun eller han erfarer å bli verdsatt ved å bli lyttet til og bli sett som en person og ikke bare som en elev. Å kunne bidra aktivt i lærings- og vurderingsprosessen i plansamtaler er også sentralt i denne sammenhengen. Lærerens rolle er å kommunisere både faglighet og nærhet, og den viktige relasjonsbyggingen har gode utviklingsmuligheter i denne settingen. Jevnlige plansamtaler bekrefter eleven som person og en aktør med aktiv deltakelse i eget lærings- og vurderingsarbeid. Elevsamtaler som gjennomføres to ganger pr skoleår gir naturligvis ikke tilsvarende rom for oppfølging og kontinuitet, men praktiske forhold og begrensende ramme faktorer er hindringer som påvirker gjennomføringen av et slikt opplegg.

2.8 Elevsamtalen, tilpasset opplæring og vurdering for læring

Til slutt i dette kapitlet kommer refleksjoner og utdypende kommentarer til hovedpunktene i denne masteroppgaven. Jeg har valgt å følge tråden fra forrige del ved å ta for meg elevsamtalen før tilpasset opplæring og vurdering for læring.

2.8.1 Elevsamtalen

Utviklingsarbeid og forskning om elevsamtaler viser et behov for analyse og diskusjon ut fra teori og empirisk kunnskap om dette fagområdet. Prosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring” som jeg deltok i har aksjonsforskning som arbeidsform, og utviklingsarbeidet på skolen og materialet fra undersøkelsene om elevsamtaler kan bidra for å belyse forholdet i grunnskolen. Limstrand (2006) oppsummerer med at elevsamtalenes bidrag til endring er betinget av at samtalene gjennomføres systematisk når det gjelder områdene innhold, opplevd situasjonen for partene og at elevsamtalen vektlegges som ledd i læringsprosessen og får en videre oppfølging. Jeg vil framheve at endringer her vil gjelde to nivåer med både elevene i et individperspektiv og for skolen som enhet for endring av vurderingskulturen i et systemperspektiv.

I elevsamtalene blir en vektlegging av sosiale mål understreket og innebærer at læring er mer enn fag (Fuglestad, 1999). Når tid prioriteres til den enkelte elevs personlige og sosiale utvikling kommuniseres forståelse og interesse for eleven, noe som gir en metalæring ved å vise at disse sidene er viktige og betydningsfulle. Åpenhet og mulighet for å få fram konflikter kan utvikles med konkret bruk av momenter fra den forrige samtalen som følges opp med nye sosiale utviklingsmål. En tettere og bedre oppfølging gir mer forpliktelse og skaper et positivt tillitsforhold. Modenhet og åpenhet oppøves gjennom en slik arbeidsform, og opplæring kan tilpasses bedre gjennom kontinuerlig dialog mellom lærer og elev.

Fuglestad (1999) sier videre at elevsamtalen også er et godt redskap for arbeid med læringsmiljø og skolekultur. Han løfter dermed elevsamtalen som et vurderingsverktøy for læring fra det individorienterte til et videre perspektiv med skolekultur og skoleutvikling.

Elevsamtaler åpner for en annen kontaktform hvor en sammen kan skape et nytt felles rom som skiller seg fra den ordinære og tradisjonelle elev- lærer rollen. Forfatteren beskriver hvordan selve samtalen blir gjennomført, og med bruk av skjema og/eller punkter mente lærerne at de ble kjent med elevene på en ny måte.

Funn fra denne forskningen i videregående skole vil i noen grad være avhengig av elevenes alder og kan ha andre muligheter og begrensninger enn i grunnskolen, men undersøkelsen viste at innholdet i elevsamtaler varierer, og gjennomgående tema var arbeid i fag, læringsmiljø og den enkeltes læringsprosess. Konkrete episoder ble tatt opp angående andre lærere på trinnet og hendelser i skolemiljøet. Positive forpliktelser blir skapt gjennom kontakt mellom elev og lærer i en rolig og positiv atmosfære, og en endret undervisningspraksis har blitt resultat etter elevsamtaler og ført til en mer lærerstyrt undervisning (Fuglestad, 1999).

Samtalene kan fungere som en tilbakemeldingskanal for elevene. Det å kunne ta opp hva de var opptatt av med lærerne gir mulighet for innspill fra elevene og mer symmetriske roller i samtalen. Reaksjoner på egen undervisningspraksis med direkte tilbakemeldinger eller omtale av andre lærere er eksempler som viser at elevsamtaler også får betydning ut over individperspektivet for elevene og dreier seg om læringsmiljøet. En kan dermed rydde opp i misforståelser og bedre forholdet mellom elever og lærere, men oppfølgingen stiller krav til kollegialitet ved at det gis direkte informasjon til vedkommende lærer. Ved at partene følger opp spørsmål som har vært tatt opp direkte kan formidlerproblem og konflikter unngås. Det skjer ved at spørsmål og problemer først løses hos involverte parter, noe som gir en normativ

skolekultur med kjennetegn som solidaritet mellom kolleger og vist respekt for elevenes opplevelser. Fuglestad påpeker at det kritiske punktet for elevsamtaler dreier seg om oppfølgingsarbeidet i etterkant, og er en parallell til Limstrands konklusjoner (2006).

For å få til gode elevsamtaler og utvikle en skapende dialog er gode relasjonelle ferdigheter en grunnleggende kompetanse. Målet er å komme ut med mer enn det partene hadde før samtalen, noe som gir økt gjensidig utbytte. Elevsamtaler er en arbeidsmåte hvor aktørene elev og lærer prøver å uttrykke tydeligere gjensidige forventninger. Det dreier seg om ulike områder som hvilke krav fra lærer som gjelder, problemer hos elevene, hva de forstår og hva som er vanskelig. Samtalene kan dermed sies å være et redskap som bidrar til å utvikle kommunikasjonsferdighetene og den grunnleggende ferdigheten ”å kunne uttrykke seg muntlig” som er integrert i kompetansemålene i Kunnskapsløftet (2006a). En utvikling av relasjonelle ferdigheter gir igjen en økt kvalitet på læringsarbeidet i klasserommet Wadel i Fuglestad (1999).

2.8.2 Tilpasset opplæring og vurdering for læring

I dette kapitlet har jeg gått inn på områder jeg ser som sentrale for oppgavens tema. Arbeidet med problemstillingen og egne erfaringer fra skole og pp-tjeneste viser at begrepet tilpasset opplæring fortolkes ulikt og er vanskelig å omsette i det daglige skolearbeidet. Med perspektivene smal og vid tilnærming på tilpasset opplæring dreies oppmerksomheten mot forskningsbaserte resultater, hva som faktisk virker og gir best effekt. Etter mitt syn vil en vid tilnærming være lettest å gjennomføre i den vanlige skolehverdagen og gir mest rom for en bedre tilpasset opplæring, men et ”Ja takk, begge deler” bør heller ikke utelukkes. Jeg begrunner det med at jeg ikke ser perspektivene som klare motsetninger i læringsarbeidet, men som en beskrivelse av hvor tyngdepunktet ligger. At vi trenger økt bevissthet i forhold til dette fagområdet har blitt tydelig gjennom egne lærererfaringer i grunnskolen og i arbeidet med masteroppgaven.

Med en videreføring av dette brede perspektivet kan likeverdig opplæring forstås som et nasjonalt mål og et overordnet prinsipp som dekker alle sider ved opplæring, og inkludering er både en kontinuerlig prosess og et mål. Jeg slutter meg til konklusjonen fra European Agency for Development in Special Needs Education sitt prosjekt ”Vurdering i inkluderende miljøer” som sier:

”Prinsippene ved vurdering som fremmer inkludering er prinsipper som støtter læring og opplæring for alle elever. Innovativ vurderingspraksis er god vurderingspraksis for alle elever” (Watkins, 2007:60).

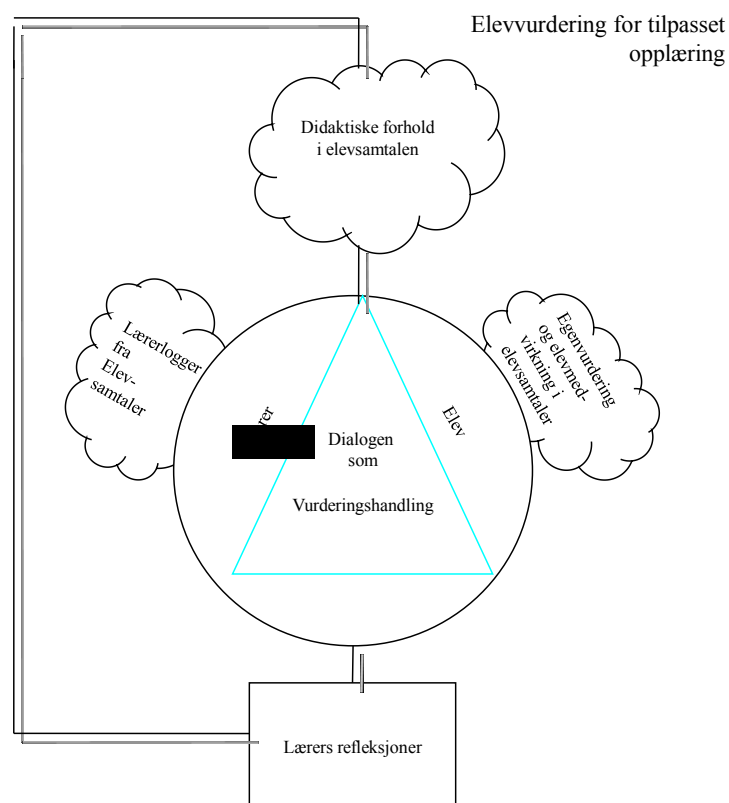
Temaet vurdering er omfattende og sammensatt, og egenvurdering, vurdering av hverandre og elevsamtaler brukt som en vurderingsdialog må trenes og utvikles for at vi kan oppnå en reell elevmedvirkning. Det er utfordrende for både elever og lærere å vurdere kompetanse og utvikle kjennetegn som gjenspeiler ulik grad av måloppnåelse eller mestring i fag, og skolen har et viktig ansvar for å tilpasse dette for elevene og tilrettelegge for mestring.

En dreining fra vurdering *av* læring mot en vurdering *for* læring innebærer økt vektlegging og en endret praksis i form av konkrete tilbakemeldinger og mer bevisste lærere i forhold til undervisning, oppgaver og prøver. I praksis vil det bety at arbeidsmengden for lærerne flyttes mer over til forberedelse enn etterarbeid, og det foregår mer samarbeid på skolen og lærerne vurderer elevene mer likt enn før. At det er store forskjeller internt på den enkelte skole viser behovet for en tydelig ledelse siden lederansvaret for en kollektiv tilnærming er viktig forutsetning. Når fellesskapet fungerer godt vil alle elever ha utbytte av det både sosialt og faglig. Det sammenfaller med en vid tilnærming for begrepet tilpasset opplæring og for inkludering. En kultur for vurdering gjelder felles normer og et utviklet tolkingsfellesskap i det totale læringsmiljøet like mye som hvordan den enkelte elev blir vurdert, og den vide forståelsen av tilpasset opplæring gjelder hele læringsmiljøet. I forskningsprosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring” hadde skolens mål om å utvikle sin elevvurderingspraksis, og prosessen i utviklingsarbeidet kan bidra som et eksempel på et arbeid med kultur for vurdering fra grunnskolens barnetrinn.

Den valgte formuleringen for problemstillingen: *”Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring?”* innebærer en antakelse om et slikt forhold. Antakelsen som ligger til grunn for dette forskningsspørsmålet er argumentet for at en tettere forbindelse mellom elevmedvirkning, elevvurdering og undervisning har et potensial til å gi en utvikling mot mer og bedre læring. En kopling mellom disse områdene og en dreining fra vurdering av læring til en formativ vurdering for læring kan gi effekt ved å gjøre læringsarbeidet mer målrettet. Jeg mener at det skolepolitiske fokuset på et målrelatert læringsutbytte ikke bør gå på bekostning av å vektlegge elevenes metakognisjon. Ved å utvikle bevissthet om egen læring og hvordan den kan forbedres får elevene innsikt i sin egen læringsutvikling, noe som kan gi en bedre tilpasset opplæring og et økt læringsutbytte. Disse antakelsene og

argumentene begrunner utgangspunktet mitt for å gå inn på kvalitative aspekter og fortolke elevsamtaler slik de er gjennomført. Intensjonen er å gi beskrivelser av elevsamtaler som viser vurdering for læring.

For å klargjøre fagområdet for undersøkelsen som blir presentert i det neste kapitlet har jeg lagd en skjematisk oversikt. Den er basert på en forskningsmetodisk modell som viser elevvurdering for tilpasset opplæring (Nes, Dobson, & Eriksen, 2008:275). Jeg har omarbeidet modellen og avgrenset masteroppgaven i forhold til kontakt/samarbeid for hjem og skole og dimensjonen foreldre/foresatte. Dette er begrunnet ut fra behovet for å begrense omfanget og smalne inn temaet. Didaktiske forhold og tilpasset undervisning har jeg derfor omformulert til didaktiske forhold i elevsamtalen, og vurderingshandlingen elevsamtale er valgt ut fra lærer- og elevperspektivet i modellen. Lærerens refleksjon blir i tillegg satt inn i en større sammenheng ved å se på skolen som enhet i utviklingsarbeidet med vurderingskultur i prosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring".



3. Vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder

3.1 Innledning

Kapitlet redegjør for vitenskapsteoretiske premisser, og vitenskap handler om kunnskap og hvordan en går fram for å skaffe den. En kan definere vitenskap som: "En systematisk produksjon av ny kunnskap" (Kvale, 1997:53).

Teori betyr i følge Fuglseth (2006:257) blikk eller syn og kan defineres som refleksjon over synsmåten eller perspektivet vårt. Det er ståstedet som bestemmer perspektivet, hva vi ser eller ikke ser. Teori og perspektiver kommer til uttrykk gjennom valg av emner, metoder og forklaringsmodeller. I vitenskapsteori drøftes slike spørsmål om valg av metoder, datainnsamling og tolkning av data, og om vi kan stole på resultater og de slutningene som trekkes. Fuglseth beskriver det slik: "Vitskapsteorien eller vitskapsfilosofien tek eit steg til sides for å vurdere kva som går føre seg når vi seier at vi forskar" (2006:257).

Med dette som introduksjon til temaet vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder tar jeg for meg de mest aktuelle perspektivene og redegjør for mine valg av metodiske tilnærminger for masteroppgaven. Forskningsprosjektets utviklingsprosess og fortolkningsrammen med de valgte analyseredskapene for systematiseringen av materialet fra elevsamtalene blir presentert, og analysens gyldighet og etiske forhold avslutter kapitlet.

3.2 Hermeneutisk forskningsperspektiv og feltarbeid

For denne masteroppgaven er et av de aktuelle vitenskapsteoretiske perspektivene det hermeneutiske som i følge Kleven (2002c:19) er mer enn en metode, det er en filosofisk begrunnet forskningstradisjon som betegner tolkning og fortolkningslære. Jeg vil begrunne denne forståelsen med en utdyping av det jeg ser som relevant for min tilnærming til undersøkelsen og beskrive min egen rolle.

I hermeneutikken blir tekster forstått som fenomener i lys av sin opprinnelige historiske - og sosiale sammenheng. Å forstå tekster betyr å forstå meningen med dem, og lesing vil alltid bli påvirket av leserens forforståelse eller fordommer som er innarbeidede oppfatninger og er situasjonsbetinget. Forforståelse påvirkes både av forskerens kunnskap om fagfeltet, teoretisk kunnskap og livserfaring. En kan si at leserens eller forskerens sosio-historiske posisjon blir

avspeilet i beskrivelser av tekster og av verden (Hammersley & Atkinson, 2004), og at hermeneutikk er et forsøk på å uttrykke et fenomens mening på en klar og mer oversiktlig måte (Taylor i Gilje & Grimen, 1995:155-156).

Siden forskerens fagkunnskaper, valgte teoretiske perspektiver og tidligere erfaringer er faktorer som påvirker forforståelsen vil jeg presentere bakgrunnen for min egen forforståelse. Jeg har arbeidet som spesialpedagog på den aktuelle skolen på 1990-tallet og var senere PP-tjenestens kontaktperson der noen år fram til februar 2009. Forforståelsen min vil derfor være basert på erfaringer som tidligere ansatt ut fra hvordan skolen var den gangen og også påvirket av PPTs og mitt eget erfaringsgrunnlag fra samarbeid med andre skoler. Deltakelsen i et forskningsfellesskap med nettopp denne skolen og dette temaet i masterstudiet var derfor særlig interessant fordi det ga mulighet til å se skolen fra en annen synsvinkel og med en annen rolle enn de jeg har erfart tidligere. Min tilknytning til skolen som undersøkelsesenheter kan med dette sies å være en form for feltarbeid i egen kultur (Wadel, 1991).

I følge Alvesson og Sköldbberg (1994:161) består hermeneutikken av delvis motstridende perspektiver og metoder som kan sies å gli over i hverandre. Klassisk hermeneutikk dreier seg om forfatterens intensjoner og den opprinnelige meningen (meaning) med teksten. I kritisk hermeneutikk er tekstens virkefelt i møtet med leseren og tekstens betydning for oss (significance) det sentrale. Denne teorien bygger på at menneskelige samfunn aldri utgjør " nakne " data, men foreligger som subjektive konstruksjoner med mening og verdier der fortolkningen er det meningsbærende (Tveit, 2002:207). Den kritiske forståelsen av hermeneutikken kan betegnes som en toneangivende retning innen humanistisk og samfunnsvitenskaplig metode.

Jeg har valgt et hermeneutisk perspektiv fordi jeg finner det anvendelig for undersøkelsen av dialog i elevsamtaler, og jeg mener at studien kan betraktes ut fra en kritisk hermeneutisk forståelse. Begrunnelsen for dette er at en klassisk hermeneutisk tilnærming dreier seg om en forfatters intensjoner med teksten, og en tekst kan tolkes på flere nivåer. Materialet fra undersøkelsen består av gjengitte samtaler og kan ikke sies å uttrykke lærernes underliggende intensjoner i denne dokumentasjonsformen. I analysen av lærerloggtekstene har jeg prøvd å sette dem inn i konteksten ved å bruke lærernes refleksjoner og kommentarer, og deres refleksjoner i etterkant av gjennomførte samtaler utfyller sammenhengen. Meningsfulle fenomener er bare meningsfulle i den konteksten som de forekommer i, og det betyr at fortolkning av tekster og fenomener må være i forhold til sammenhengen. I følge Fog

(2004:22) har forståelsen av selve tekstbegrepet de siste årene blitt utviklet til at dialoger og samtaler også forstås som tekst, noe som gjelder for denne undersøkelsen.

Et vekselspill mellom helhet og del og egen forforståelse og ny forståelse er et sentralt prinsipp som betegnes som en hermeneutisk sirkel. Ulike betydninger i utsagn i elevsamtalene og tolkning av materialet i forhold til teori er elementer i samtals hermeneutiske sirkel. Begrepet hermeneutisk spiral benyttes for å vise at en stadig forstår mer og utvikler ny innsikt i en situasjon eller for et fenomen for hver omdreining av spiralen, og forståelsen av elevsamtalen blir en mer dynamisk prosess (Hjardemaal, 2002:41).

Feltarbeid og feltforskning har grunnlag i feltmetodikk (Hammersley & Atkinson, 2004) som jeg mener har likheter med et hermeneutisk perspektiv. Jeg ser dette som en relevant tilnærming for min undersøkelse siden begge er kjennetegnet av at generelle lover ikke fins og det unike og særegne blir vektlagt. Et særtrekk for feltarbeid er at det foregår i det naturlige miljøet for det en studerer. Virkeligheten blir sett som konstruert av mennesker og må derfor studeres ut fra hvordan virkeligheten oppfattes. Forskerens egen forforståelse og tolkning av det som observeres er sentralt, og kunnskap er avhengig av konteksten. Nærhet betegner en hermeneutisk tilnærming som styres av forskerens verdier og interesser og uttrykkes kvalitativt med ord. Hvordan forforståelse og tolkning håndteres ut fra forskerens bevissthet og etiske holdninger blir avgjørende, og jeg går over til å beskrive mine valg og begrunnelser for undersøkelsen.

3.3 Valg av metode

En forskningsmetode kan i følge Kleven (2002c:19) ha to alternative definisjoner:

- "... de framgangsmåtene vi bruker for å *besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt*" -
- "... de framgangsmåtene vi bruker for å *få kunnskap*"

Kleven sier videre at de ikke er presise nok for å avgrense forskning fra vanlig "common sense" og at større krav til systematisk utprøving, begrunnelse av synspunkter og kritisk holdning til egne resultater er forutsetninger for å kunne betegnes som forskning (2002c:20). Jeg vil legge til en kommentar til formuleringen "... å få kunnskap" som jeg mener dreier seg mer om å skape eller utvikle og at kunnskap blir konstruert i samhandling med andre.

Det er målet for forskning som avgjør metodevalg, og valget må være begrunnet ut fra kunnskap om ulike metoders sterke og svake sider og hva som er best egnet for å belyse området en arbeider med. Ressurser og begrensinger i form av tid, praktiske forhold og økonomi vil også ha betydning for valg av metode. Jeg tar for meg ulike metodiske tilnærminger og muligheter og argumenterer for mine valg av metoder i undersøkelsen av elevsamtaler.

Synet på hva som kan regnes som valid eller gyldig kunnskap vil endre seg i forhold til hvilket vitenskaplig perspektiv eller vitenskapsfilosofisk retning en støtter seg til (Gilje & Grimen, 1995:17-21). Kvantitativ forskning er plassert i en positivistisk tradisjon mens kvalitativ forskning er plassert i en fenomenologisk tradisjon (Merriam, 1998:9). Jeg har valgt å redegjøre for begge tilnærmingene og begrunner det med at det tydeliggjør argumentene for et hensiktsmessig metodevalg. Problemstillingens forskningsspørsmål ”Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring?” blir diskutert ut fra de ulike perspektivene og begrunnet med hva jeg mener kan gi best mulige svar på dette forskningsspørsmålet.

Hvis hensikten med undersøkelsen min var å få fram et oversiktsbilde eller survey for elevsamtaler som vurderingsverktøy og kartlegge i hvilken grad de ble gjennomført ville jeg trenge et omfattende datamateriale og velge ut et større antall informanter for å avdekke situasjonen på grunnskolens barnetrinn. Bruk av spørreskjema med avkryssing eller standardiserte og formelle intervjuer vil kunne få fram denne typen informasjon, og Wellington sier at målet med en slik tradisjonell, positivistisk tilnærming er: ” Search for ’objective’, generalizable knowledge; separation of ’facts’ from ’values’ ” (Wellington, 2006:17). Undersøkelsens mål vil være prediksjon, kontroll, beskrivelse, bekreftelse eller hypotesetesting (Merriam, 1998:9), og metoden bygger på universelle lover og bruker et nøytralt observasjonsspråk. Testing av teorier og antakelser som bekreftes eller avkreftes er deduktive strategier, og for å kunne tolke resultater kreves standardiserte prosedyrer slik at andre kan gjenta undersøkelser for å teste funnenes pålitelighet eller reliabilitet.

Min hensikt var å bidra med refleksjoner i arbeidet med skolens vurderingskultur og eksempler fra elevsamtaler, noe som ikke kan uttrykkes ved hjelp av kvantitative data med tall, målinger og standardprosedyrer slik forskningsspørsmålet i problemstillingen ble formulert. Jeg ønsket å tolke nyanser som skaper mening og forståelse i et utvalg av dialoger i undersøkelsen. Et annet element innen kvantitativ forskning er at distanse til det som

undersøkes blir framhevet for å unngå påvirkning av fenomenene som studeres (Hammersley & Atkinson, 2004). I denne studien av elevsamtaler hadde jeg nær kjennskap til skolen, og forholdet var preget av nærhet mer enn distanse ved deltakelse i forskningsprosjektet. En påvirkning hadde likevel ingen direkte effekt på gjennomføringen av elevsamtalene som fenomen for undersøkelse siden aktørene var elev og lærer og ingen personer utenfra deltok.

Som en motvekt til positivismen oppsto en retning som kalles naturalisme, og denne retningen kan sies å være en slags overgang til mitt valgte hermeneutiske perspektiv for undersøkelsen. Jeg mener at elevsamtaler i noen grad kan beskrives som hos Hammersley & Atkinson ”..ved at den sosiale verdenen blir studert i naturlige settinger uten å bli utsatt for kunstig påvirkning av forskere med eksperimenter og formelle intervjuer” (2004:36). Som nevnt i forrige avsnitt vil en kunstig påvirkning ikke gjelde for min undersøkelse, og i en slik kvalitativ forskning er funn subjektive og kan ikke generaliseres som ved en kvantitativ tilnærming.

Et viktig skille fra positivismen i min undersøkelse er at en som forsker bør ta hensyn til den sosiale konteksten for det som undersøkes og sette det som skjer inn i denne fortolkningsrammen. Menneskers handlinger er basert på sosiale oppfatninger som intensjoner, motiver, regler og verdier og er noe vi tolker, reviderer og fortolker igjen slik at ny atferd blir formet (Hammersley & Atkinson, 2004:37). Selve forståelsen er målet uten å forklare årsak eller hvorfor noe oppstår. Dette skjer i motsetning til de positivistiske og kvantitative metodene som forstår verden ved hjelp av fysiske og erfarte fenomen.

Etter beskrivelsen av noen forskjeller vil jeg også peke på et vesentlig fellestrekk for positivisme og naturalisme som vitenskapsteoretiske retninger. Begge forstår sosiale fenomener som objekter som eksisterer uavhengig av forskeren, og forskerrollens betydning og deltakelsen i den sosiale verden som blir studert er ikke vektlagt. At vi må stole på allmenngyldige kunnskaper og metoder blir oversett ut fra disse tilnærmingene (Hammersley & Atkinson, 2004:40). Selv om jeg ikke var direkte involvert i elevsamtalene mener jeg at argumentene i denne metodediskusjonen viser at det jeg vil undersøke for å søke mulige svar på problemstillingen er lite forenelig med en slik tilnærming. Jeg vil bemerke at kvantitativ og kvalitativt orientert forskning tradisjonelt har vært betraktet som klart forskjellige tilnærminger, men i dag gjelder en mer eklektisk tilnærming for vitenskapsteoretiske perspektiver, kvalitetskrav og metoder. Med dette som en vitenskapsteoretisk bakgrunn går jeg over til kvalitative metoder og diskuterer og begrunner hvorfor denne tilnærmingen ble valgt.

Kvalitativt orienterte forskningsmetoder er som tidligere beskrevet plassert i en fenomenologisk tradisjon. Den er kjennetegnet av at virkeligheten studeres i mest mulig naturlig tilstand, og målet med forskning er forståelse, beskrivelse, oppdagelse, mening og hypotesegenerering (Merriam, 1998:9). Det typiske for kvalitativ forskning er fanget inn med følgende beskrivelse (Denzin & Lincoln i Alvesson & Sköldberg, 2008):

”Kvalitativ forskning är en kontextbunden verksamhet som placerar betraktaren i värden. Den består av en uppsättning tolkande, materiella praktiker som gör värden synlig. Dessa praktiker omvandlar värden så att den för jaget blir en serie representationer, bl.a. fältanteckningar, intervjuer, konversationer, fotografier, inspelningar och minnesanteckningar. På den här nivån har den kvalitativa forskningen en tolkande, naturalistisk syn på värden. Detta betyder att kvalitativa forskare studerar saker i deras naturliga omgivning och försöker förstå, eller tolka, fenomen utifrån den innebörd som människor ger dem” (2008:17).

Begrepet reflekterende forskning er en oppfatning hos (Alvesson & Sköldberg, 2008:19) som betyr at en tar på alvor hvordan ulike språklige, sosiale, politiske og teoretiske elementer er sammenvevd i den kunnskapsutviklingsprosessen som det empiriske materialet konstrueres og tolkes. Min forståelse av kunnskapsutvikling bygger på at eleven aktivt konstruerer sin egen læring og at denne konstruksjonen skjer i en språklig, sosial og kulturell sammenheng. Konteksten for læring med faktorer som miljø, medelever, språk og læringsmål er viktig ifølge dette læringsperspektivet, og den voksnes rolle er framhevet i forhold til å støtte eleven innenfor nærmeste utviklingssone som hos Vygotsky i sosiokulturell teori.

En kvalitativ tilnærming er valgt for å belyse problemstillingen om hvordan elevvurdering kan bidra til en bedre tilpasset opplæring. Jeg begrunner valget med at siktemålet for undersøkelsen er å beskrive og eksemplifisere dialoger og fordi dialogens nyanser og kvalitative aspekter kan studeres ut fra et slikt perspektiv. En kvalitativ tilnærming gir mulighet til å se på didaktiske kategorier og valgte kjennetegn for det jeg vil studere. For å få fram nyanser som skaper mening og forståelse i elevsamtalene er relativt få informanter involvert, og dette er i motsetning til kvantitativ forskning der målet er vitenskaplig testing av hypoteser ut fra et stort antall informanter og med generalisering av funn. Jeg mener ut fra dette at kjennetegnene for kvalitativt orienterte metoder og mål for fenomenologisk tradisjon er mest relevant for oppgavens tema og problemstilling.

Sterke sider ved metoden jeg har valgt er at gjeldende erfaringer og refleksjoner rundt praksis kan belyse problemstillingen og skape forståelse og mening. At det foregikk i en naturlig sammenheng i den vanlige skolehverdagen er en fordel med denne tilnærmingen, og en annen styrke ved bruk av lærerlogger fra elevsamtaler var at det ivaretok en naturlig setting for fenomenet elevsamtaler ved at kun elev og lærer deltok. Dialogen ble ikke påvirket eller forstyrret av andre deltakende personer. En svakhet ved denne måten å innhente datamaterialet på var blant annet at forskerens nærhet til det studerte ikke ble ivaretatt med en slik tilnærmingsform. Uten tilgang til den totale kommunikasjonen vil tolkningsgrunnlaget være begrenset til hvordan virkeligheten ble oppfattet og tolket i lærernes logger og besto derfor av et utsnitt fra samhandlingen mellom elev og lærer. Den kontekstuelle sammenhengen for den enkelte samtalen ble heller ikke uttrykt ved bruk av deskriptive lærerlogger, og ble derfor supplert med kommentarer der de var tilgjengelige. Som deltaker i utviklingsprosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring" bygger det empiriske materialet for undersøkelsen på prosjektets innsamlede lærerlogger. Analysegrunnlaget ville blitt styrket ved hjelp av egne observasjoner eller forskningsintervjuer, men av tidsmessige årsaker lot det seg ikke gjennomføre.

Mer usikre sider ved kvalitativ metode er at analyse og tolking innebærer et subjektivt aspekt med min egen forforståelse og forskerrollen som "forskningsinstrument." Begrepet refleksivitet betegner at forskning ikke er nøytral og at forskeren må reflektere over sin egen posisjon. Forskning er en aktiv prosess med beskrivelse av verden gjennom selektiv observasjon og teoretisk tolking av det som studeres eller observeres. "I stedet for å anstrenge oss for å fjerne effekten av forskeren, bør vi forsøke å forstå denne effekten" (Hammersley & Atkinson, 2004:48). Kvalitative metoder har blitt kritisert for manglende intersubjektivitet ved at leserne kan finne ulike meninger og framheve forskjellige tolkninger i en tekst. Det er i følge Reinsnes (2009) aktuelt når det gjelder materiale fra elevsamtaler og betyr at resultater fra undersøkelser kan bli forskjellige, og Kvale sier at slike ulike meningstolkninger vil bli en berikelse hvis en klargjør perspektivene som brukes (1997:207).

Fra denne redegjørelsen for mine metodevalg for undersøkelsen av elevsamtaler går jeg videre til arbeidet med skolens vurderingskultur i prosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring" for å ta for meg de aktuelle metodene aksjonsforskning, forskende partnerskap og forskningsbasert utviklingsarbeid. Det danner konteksten for studien av elevsamtaler, og jeg ønsker å belyse dem fordi de utdyper temaet skoleutvikling, innovasjonsarbeid og kultur for vurdering i oppgavens del 2.4.

3.4 Aksjonsforskning

Min studie av lærerlogger fra elevsamtaler utgjør et lite utsnitt av vurderingspraksisen som er undersøkt i ”Elevvurdering og tilpasset opplæring”. Det er et av flere delprosjekter i Norges Forskningsråds program for praksisrettet FoU⁵ som har som siktemål at skolen skal tilføres ny og forskningsbasert kunnskap. Jeg presenterer premisser som er lagt til grunn for delprosjektet og refererer her fra fagartikkelen ”Ja takk, begge deler? Forskningsbasert utviklingsarbeid og/eller aksjonsforskning ” (Nes & Eriksen, 2009) som jeg regner som en del av det empiriske bakgrunns materialet for det jeg vil undersøke.

Aksjonsforskning er beskrevet ut fra tre forskningsretninger som er den tekniske, praktiske og frigjørende aksjonsforskningen (Carr & Kemmis i Nes & Eriksen, 2009). Formene kan gli over i hverandre, men jeg mener den praksisrettede formen er mest relevant fordi forholdet mellom forskere og praktikere i prosjektet kan sies å være likeverdig og samarbeidspreget. I betegnelsen forskningsbasert utviklingsarbeid ligger en oppfatning av at det skal være kunnskapsbasert og bidra til kompetanseheving slik at kvaliteten på det pedagogiske arbeidet bedres (2009:172). Ved å kombinere forskningsbasert utviklingsarbeid med praksisrettet aksjonsforskning sier Nes og Eriksen ja takk til begge fordi aksjonsforskning og forskningsbasert utviklingsarbeid understreker at:

- målet er endring av praksis
- forskere og praktikere må samarbeide med respekt for hverandres egenart
- forløpet i forsknings- og utviklingsarbeidet er syklisk

Forskningsbasert utviklingsarbeid som ’prosessbasert vekselspill mellom forskning og praksisfelt’ understreker også:

- betydningen av at skolens handlingsgrunnlag skal være basert på kunnskap
- nødvendigheten av en viss distanse mellom forskere og praktikere

Praksisrettet aksjonsforskning understreker i tillegg:

- et kunnskapssyn som gir rom for at kunnskapen kan utvikles av praktikere og teoretikere i fellesskap
- forskningsprosessens kritiske potensiale (2009:173)

⁵ Norges Forskningsråd.(2006). *Program for praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning.*

For å vise hvordan prosjektutviklingen foregikk på den aktuelle skolen og utdype dette metodegrunnlaget kan begrepet forskende partnerskap trekkes inn. Forskerne i ”Elevvurdering og tilpasset opplæring” hadde en todelt funksjon som kunnskapsformidler/foreleser og som prosessveileder i fellesskapet på skolen (2009:168). Veiledning og konstruktiv dialog kjennetegner et forskende partnerskap i arbeid med skoleutvikling eller skolebasert vurdering. Sjøbakken (2006) slår fast at forskende partnerskap er en strategi for kompetanseutvikling og en form for en praksisrettet aksjonsforskning. Han sier at et forskende partnerskap kan beskrives som kritisk refleksjon over daglige erfaringer, en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess hvor målet er å gjøre noe med egen situasjon (2006).

Forskernes og praktikere involvering kan oppsummeres med fasene i forskningsprosjektet, og figuren viser samtidig hovedtrinnene i utviklingsprosessen:

Faser		Forskere involvert	Praktikere involvert
Fase A: Forberedelse	1. Utvikling av design, modeller og pilotutprøving.	x	
	2. Strategimøte 1, forankring i ledelsen og blant de ansatte	x	x
Fase B: Datainnsamling	3. Start datainnsamling og intervju.	x	
	4. Analyse og oppsummering av datainnsamling	x	x
Fase C: Analyse/prioritering	5. Tilbakemelding av funn så langt og prioriteringer videre.	x	x
	6. Analyse av prioriteringer og valg.	x	x
	7. Strategimøte 2, etablering av strategiplaner.	x	x
	8. Kompetanseutvikling i form av kurs.	x	x
Fase D: Utprøving	9. Gjennomgang av elevsamtaler og refleksjon over egen lærerrolle i deskriptiv logg.		x
	10. Analyse av lærerens handlinger.	x	x
Fase E: Evaluering	11. Drøfting og evaluering av prosessen.	x	x
	12. Veien videre – evt. justeringer	x	x
Fase F: Rapportering	13. Konferansepaper. Artikler. Forskningsrapport.	x	

Et forskende partnerskap som strategi forutsetter et godt samspill mellom partene, gjensidig tillit og et utviklet eierforhold til utviklingsarbeidet for at det skal bli vellykket (Sjøbakken, 2006:41). Her går partene sammen om å studere materialet med felles, men samtidig forskjellige briller mens det søkes etter svar, og konstruering av nye spørsmål oppstår i lærings- og forskningsprosessen. Praktisk aksjonsforskning er basert på et bytteforhold mellom lærere og forskere og kan være en velegnet modell for å utvikle både kompetanse og teori Sjøbakken (2006:42). Nes og Eriksen betrakter også forskende partnerskap som en form for praktisk aksjonsforskning som er utviklet mellom høgskole- og skoleansatte, og utgangspunktet er at en skole ber forskere om bistand med et konkret problem (2009:162).

Begrepet aksjonslæring er i følge forfatterne (2009:163) beslektet med aksjonsforskning, og et mål for delprosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring" var at skolen ønsket å utvikle vurderingskulturen. Tiller har utdypet forholdet med boktittelen "Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet"(2006). Metoden handler om et tett samarbeid mellom profesjonsforskerne og lærerne som deltar i forskningsprosessen. I aksjonslæring står selvutvikling sentralt, og de involverte utvikler seg selv og skolen gjennom møter, diskusjoner og vurderinger utenfra (Revans i Sjøbakken, 2006:47). Utviklingsprosessen på den aktuelle skolen kan sies å være et eksempel som viser dette i praksis.

Aksjonsforskning kan betraktes fra et hermeneutisk perspektiv fordi den beveger seg mellom helhet og del i en hermeneutisk sirkel som består av utviklingsprosessens seks faser og skolens kontekst i stadig forandring. En grunnpremiss er at resultater skal komme både forskere og praktikere til gode på ulike måter. I dette tilfellet kan det bety at forskere fra Høgskolen i Hedmark får en utviklet en bedre innsikt i hva praksisfeltet strever med og det pedagogiske personalet ved skolen der undersøkelsen foregikk får et tilsvarende bedret profesjonelt handlingsgrunnlag (Nes & Eriksen, 2009:170).

Aksjonsforskning i skolen retter seg både mot både elev- eller individnivået, gruppenivået og system- eller organisasjonsnivået. På elev- og gruppenivået forutsetter det nærhet til læringsmiljø og elever, og anvendte metoder er for eksempel feltarbeid, observasjon og samtaler om elevsamtalen på et metanivå. Et likeverdig og samarbeidspreget forhold er nevnt som grunnlag for et systemarbeid med skoleutvikling som mål, og i dette forskningsprosjektet sammenfaller de to nivåene med masteroppgavens to perspektiver med undersøkelsen av

elevsamtaler som vurderingsverktøy og den parallelle prosessen i forskningsprosjektet ”Tilpasset opplæring og elevvurdering”.

3.5 Utvalg

Fog (2004) sier at et utvalg skal gjenspeile en viss variasjonsbredde eller mangfold med hensyn til relevante aspekter eller dimensjoner ved en undersøkelse. Forskningsprosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring” ble gjennomført på en barneskole med elever fra 1. til 7. trinn og to paralleller på trinnet. Den er en byskole i Hedmark og deltok som tidligere nevnt i ”Læringsmiljø og pedagogisk analyse” (LP-prosjektet) ledet av Nordahl. Siden forskningsprosjektet alt hadde med tre skoler som ikke var LP-skoler, ble den aktuelle skolen valgt som LP-skole i praktisk nærhet fra Høgskolen. Forskningsprosjektet var i gang da jeg ble med som deltaker i forskningsfellesskapet våren 2008. Som skolens kontaktperson fra PP-tjenesten ble det samtidig en del av PP-kontorets systemrettede arbeid og en forlengelse av LP-arbeidet.

I følge Nes og Eriksen (2009) ble prosjektet initiert av forskerne fra Høgskolen ved at barneskolen fikk en invitasjon til å delta og svarte ja til å bli valgt som enhet. Høgskolen ønsket i utgangspunktet å observere en gruppe av lærere som prøvde ut digitale elevsamtaler og intervjuet et tilfeldig utvalg om elevvurdering. Utvalget ble i stedet skoleomfattende på grunn av at rektor var opptatt av vurderingskulturen som helhet på skolen og ønsket bistand i forhold til hele kollegiet. Avveininger og avgjørelser i forhold til valg og gjennomføring av undersøkelsen av dialog i elevsamtaler kommer i neste del av oppgaven.

3.6 Operasjonalisering: Valg og gjennomføring

Med problemstillingen *”Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring?”* vil en operasjonalisering innebære at de teoretiske begrepene blir målbare og anvendelige for analyse (Bø & Helle, 2002:178), og det er behov for et redskap som gir tilgang til den informasjonen jeg søker i det empiriske materialet. Det kan være en utfordrende oppgave å operasjonalisere pedagogiske begreper ved å gjøre dem mer konkrete, og hos Kleven blir de referert til som ”constructs” og ikke ”concepts” (2002a:62). For å kunne gjøre det best mulig må det søkes etter observerbare indikatorer eller synlige tegn på det teoretiske begrepet en vil

registrere eller måle. Jeg vil redegjøre for valg av kilder og materiale for undersøkelsen og begrunne valgene med utgangspunkt i metodekapitlets refleksjoner.

Tilpasset opplæring er et overordnet begrep, og kjennetegn på dette er beskrevet i kapittel to i masteroppgaven. Elevvurderingsarbeidets ulike aspekter ble først belyst ut fra et bredt referansegrunnlag og deretter med et hovedfokus på elevsamtalen som vurderingsverktøy siden hensikten var å studere dialogeksempler fra elevsamtaler. Jeg vil anvende elevsamtalene som analyseområde fordi jeg mener de er av betydning for kvaliteten i samhandlingen mellom elev og lærer og at det relasjonelle forholdet er en viktig del av læringsarbeidet.

Jeg har valgt å avgrense meg til datamaterialet som er utviklet i prosjektet. Min egen deltakelse har vært som observatør i to planleggingsmøter våren 2008 og samtaler med skolens rektor. Datamaterialet jeg har tilgang til og benytter består videre av referater fra møter, prosessintervjuer og arbeid på planleggingsdag ved skolestart høsten 2008 samt elleve deskriptive logger fra lærerne etter gjennomførte elevsamtaler fra 2. til 7. trinn. I tillegg danner lærernes refleksjoner i ni av loggene, oppsummerende refleksjoner fra lærergruppene i rektors oppfølgingsmøter og en fagartikkel skrevet av Høgskolens forskere (Nes & Eriksen, 2009) det empiriske materialet for undersøkelsen.

Som teamdeltaker i forskningsprosjektet har jeg anvendt materialet jeg har hatt tilgang til uten å utvikle nye instrumenter. Jeg mener at utvalg og beskrivne metoder og kombinasjonen av disse ulike formene for innsamling av data vil gi et tilstrekkelig grunnlag for analyse og drøfting og kan betegnes som triangulering av metoder (Kleven, 2002a). De ulike metodene supplerer hverandre og kan bidra til ulike tilnærminger og mer utdypende svar på problemstillingen.

I analysen av lærerloggene fra elevsamtalene går jeg inn for å se på utsagn og dialogeksempler i de gjengitte samtalene ved å bruke de didaktiske kategoriene fra Fuglestadts tillempede relasjonsmodell (jfr del 2.4.3). I analysen av de deskriptive lærerloggene er intensjonen å finne eksempler som viser at dialogene er tilpasset i form og innhold i forhold til vurdering. Hensikten er å identifisere og tydeliggjøre tendenser i materialet som er relatert til en tilpasset opplæring som virker læringsfremmende for elevene. Et siktemål er at analysen av de konkrete eksemplene kan løfte fram noen områder som bidrar til økt bevisstgjøring og en forbedring av praksis. Lærernes refleksjoner etter planlagte og gjennomførte elevsamtaler utfyller og nyanserer dette bildet av nå - situasjonen for vurderingskulturen på skolen.

For å operasjonalisere vil jeg først sette det empiriske materialet inn i en kontekst hvor jeg benytter lærernes kommentarer og refleksjoner ved gjennomføringen av elevsamtalene slik de var skrevet ned. Den valgte didaktiske relasjonsmodellen har samhandling lærer-elev som kjerneelement. Her blir det forstått og tolket som elevsamtalen og blir behandlet i forhold til de didaktiske hovedkategoriene. Jeg har valgt å bruke to av lærerloggene fra materialet for å tolke dem i forhold til grad av tilpasset opplæring og vise mulige mønstre eller tendenser.

Den andre analysedelen er basert på masteroppgaven ”Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring? Dialogen som læringsarena i formativ vurdering” (Reinsnes, 2009). Hun var også deltaker i forskningsprosjektet ”Tilpasset opplæring og elevvurdering” og gjorde sin undersøkelse på observerte elevsamtaler. Jeg har brukt Reinsnes sin kategorisering med fire kontrasterende mønstre som er valgt fordi de sørger for kvalitativt forskjellige rom i dialogen. Hennes valg av mønstre i anerkjennende og læringsfremmende dialoger er begrunnet med at de er tolket som ivaretagende i forhold til elevens erfaringer og elevens læring. I en ikke-ankjennende dialog og en læringsbegrensende monolog begrenses mulighet til å komme i kontakt med og gyldiggjøre elevens erfaringer, og det fremmer ikke læring. Jeg har omformulert den siste til læringsfremmende- og ikke-læringsfremmende *dialoger* siden jeg har et valgt fokus på dialog og derfor ikke har valgt å framstille monologen som fenomen i oppgavens teoridel.

Ut fra skjemaet med kjennetegn for lærerens og elevens væremåter og handlinger har Reinsnes beskrevet dem videre som mønstre i dialogen og begrunnet det med at kategoribegrepet gir en for sterk permanent indikasjon på elevsamtalens dialogtype (2009:52). Begrepet mønster har et mer dynamisk aspekt, og jeg følger denne forståelsen i analysen av samtalene i mitt materiale. Jeg har valgt å omarbeide skjemaet ved å kombinere kjennetegn og mønstre og slå dem sammen, jeg har også gjort noen mindre språklige endringer. Den skjematiske oversikten følger nedenfor:

Kjennetegn og mønstre i en anerkjennende og en ikke-ankjennende dialog

I en anerkjennende dialog antas det at:	
Læreren kan være preget av væremåter og utføre handlinger som:	Eleven kan være preget av væremåter og utføre handlinger som:
-Viser åpenhet og fokusert oppmerksomhet; dvs. avventer, avbryter ikke, bruker innlevende kommentarer: ”aha”, ”akkurat”, ”mm” -Tar elevens synsvinkel, tilpasser sitt svar til elevens	-Har en subjektiv stemme, dvs. kommuniserer uttrykksfullt, formidler sine meninger, overbevisninger -Tar egne initiativ, kommer med forslag, stiller

initiativ Et anerkjennende mønster hos lærer	spørsmål Et anerkjennende mønster hos elev
I en ikke-ankerkjennende dialog antas det at:	
Læreren kan være preget av væremåter og utføre handlinger som:	Eleven kan være preget av væremåter og utføre handlinger som:
-Styrer samtalen, tar de fleste initiativ og tilpasser ikke sine innspill til elevens ytringer -Kontrollerer og vurderer elevens arbeid og spør lite om elevens oppfatninger Et ikke-ankerkjennende mønster hos lærer	-Har få selvstendige innspill, forslag og ideer -Responderer lite, svarer kort Et ikke-ankerkjennende mønster hos elev

Kjennetegn og mønstre i en læringsfremmende og en ikke-læringsfremmende dialog

I en læringsfremmende dialog antas det at:	
Læreren kan være preget av væremåter og utføre handlinger som:	Eleven kan være preget av væremåter og utføre handlinger som:
-Læreren kommer med innspill som kan stimulere til faglig refleksjon; Stiller spørsmål som åpner for undring, oppfordrer eleven til å følge egne tanker, dele synspunkter og komme med forslag i fagene -Gir læringsstøttende tilbakemeldinger knyttet til elevens læringsmål -Samarbeider med eleven om å velge ut læringsområder i fagene for neste arbeidsperiode Læringsfremmende mønstre hos lærer	-Har et nært forhold til egen læring, deler sine opplevelser og tanker om sitt eget arbeid -Stiller spørsmål -Reflekterer over eget læringsarbeid, f.eks vurderer hva og hvordan arbeidet kan gjøres bedre Læringsfremmende mønstre hos elev
I en ikke-læringsfremmende dialog antas det at:	
Læreren kan være preget av væremåter og utføre handlinger som:	Eleven kan være preget av væremåter og utføre handlinger som:
-Stiller lukkede spørsmål, forventer bestemte svar -Gir tilbakemeldinger som en gave, sjekker ikke forbindelsen til elevens læringserfaringer -Gir generelle tilbakemeldinger som ikke er læringsstøttende: f.eks "Fint", "Flott" Ikke-læringsfremmende mønstre hos lærer	-Har et distansert forhold til egen læring, tar i liten grad initiativ i forhold til eget læringsarbeid -Deler i liten grad sine læringserfaringer -Stiller få spørsmål Ikke-læringsfremmende mønstre hos elev

For å skape struktur og oversikt i analysen og i tolkningen er kjennetegnene omformulert til spørrende utsagn eller forskningsspørsmål (Reinsnes, 2009:53). Jeg støtter hennes valg av positiv vinkling på spørsmålene, og ved å ta utgangspunkt i lærerens kommunikasjon sammenfaller det med min teoretiske framstilling av læreren som den ansvarlige i relasjonsforholdet.

Spørsmål, anerkjennende mønstre:

Viser læreren åpenhet og fokusert oppmerksomhet i starten av samtalen?
 Tar læreren elevens synsvinkel ved å tilpasse svarene til elevens initiativ?

Spørsmål, læringsfremmende mønstre:

Kommer læreren med innspill som kan stimulere til faglig refleksjon?
 Gir læreren læringsstøttende tilbakemeldinger knyttet til læringsmål?
 Samarbeider læreren og eleven om å velge ut tilpassede læringsområder for neste periode?

Jeg benytter samme struktur som Reinsnes i min operasjonalisering, for ved å følge en tilsvarende oppbygning kan jeg sammenlikne hennes resultater med mine. Jeg kommer tilbake til dette i drøftingsdelen for å finne ut om resultatene peker i samme retning eller gir forskjellige resultater.

Problemstillingens undertekst er formulert: ”Vurdering for læring og kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen”. Området er belyst ved hjelp av data fra utviklingsprosessen med skolens vurderingskultur og gjennom refleksjoner rundt denne prosessen. Mitt argument for å behandle det i masteroppgaven er at konteksten påvirker forståelsen og tolkingen av elevsamtaler i en kvalitativt orientert tilnærming. Fenomener er bare meningsfulle og gyldige i sin kulturelle sammenheng i følge (Kleven, 2002b), og det vil begrense resultatenes overføringsverdi uten en analyse av konteksten.

Et siktemål for forskningsprosjektet er å heve kompetansen til det pedagogiske personalet med tanke på skolens vurderingspraksis for elevsamtaler og tilpasset opplæring. Prosjektgjennomføringen er et eksempel på aksjonsforskning som forskende partnerskap sett i forhold til skoleutvikling og kompetanseutvikling. Refleksjoner underveis og etter gjennomført prosjektperiode utdyper problemstillingen ”Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring?” og gir en hermeneutisk tolkning som beveger seg fram og tilbake mellom deler og helhet. Min egen forforståelse av kontekst og mening er situasjonsbetinget og påvirker fortolkningen av de ulike fenomenene. Etter denne redegjørelsen for momenter angående valg og gjennomføring av undersøkelsen kommer gyldighet med reliabilitet og validitet som neste tema.

3.7 Reliabilitet og validitet

I følge Fog er validitet tema for det hun betegner som vitenskaplig kvalitetskontroll. Fog bruker begrepet gyldighet og definerer det smalt som: ”.. hvorvidt vi måler det, som vi antager vi måler,” og bredt: ”..hvorvidt vi har undersøgt det, som vi tror vi har undersøgt” (Fog, 2004:163). Den første definisjonen gjelder kvantitativ tilnærming, mens den andre ses i sammenheng med kvalitativ metode. Begrepene validitet og gyldighet brukes om hverandre i litteratur om emnet.

Reliabilitet betyr pålitelighet og handler om grad av reproduserbarhet (Kvale, 1997). En gjenprøvbar undersøkelse kan utføres av en annen forsker på et annet sted, noe som er ikke mulig ut fra mitt metodevalg for undersøkelsen. Ved å synliggjøre mitt materiale og gjøre framstillingen mest mulig tilgjengelig vil jeg likevel si at påliteligheten øker. I kvalitativt orientert forskning betyr reliabilitet ”å legge alle kortene på bordet” (Kvale, 1997:137) og innebærer at reliabilitet er avhengig av hvor godt en beskriver metoder, metodevalg og analyseprosedyrer. Pålitelighet øker når analyser og tolkninger beskrives så klart at leseren kan følge alle trinn i denne prosessen. Å tilstrebe gjennomsiktighet betyr at reliabilitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om å tydeliggjøre alle avgjørende metodologiske valg og prosedyrer. Ved bruk av åpne kvalitative metoder er gyldighet avhengig av i hvilken grad innsamlet data reflekterer fenomenene eller variablene jeg vil vite noe om (Kvale, 1997:165-166).

Cook og Campbell utviklet et validitetssystem på 1950-tallet som fortsatt blir brukt som referanse for betegnelsene begrepsvaliditet, indre- og ytre validitet (Cook & Campbell i Kleven, Hjardemaal, & Tveit, 2002). Betegnelsen begrepsvaliditet betyr grad av samsvar mellom teoretisk begrep og gjennomført måling, det vil si å utvikle riktige måleinstrumenter for fenomenet som skal studeres for å gi en best mulig operasjonalisering. Min forståelse av begrepene og referansegrunnlaget vil virke styrende for hvordan jeg velger å gjennomføre undersøkelsen, og samsvaret er igjen avhengig av hvordan undersøkelsen fanger det jeg vil vite noe om og tolker. Gir undersøkelsen svar på det jeg egentlig er ute etter? Ved å bruke flere metoder og innfallsvinkler kan jeg styrke begrepsvaliditeten.

Indre validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene fanger virkeligheten og peker på årsakssammenhenger for det som studeres. Instrumentene eller metodene som er brukt, data som er samlet og fenomenene som er beskrevet og hvordan konklusjonene trekkes ut fra dette

viser graden av indre validitet. Om fenomener kan forklares gjennom tolkningen, eller har andre alternative årsaksforklaringer er spørsmål å stille seg. Utvalget av informanter og bredden i undersøkelsesmaterialet vil være avgjørende for den indre validiteten. Jeg antar at materialet for undersøkelsen burde hatt en større bredde for å oppnå en høyere grad av indre validitet.

Begrepet ytre validitet drøfter på hvilke områder funnene i en undersøkelse kan generaliseres, men i kvalitativ tilnærming er betegnelsen overføring en mer dekkende og presis måte å uttrykke det på. I kvalitative studier er det statistiske grunnlaget ofte for lite eller smalt for å kunne generalisere funnene en gjør. En respondentvalidering består av at deltakere i undersøkelsen leser og kommenterer beskrivelsene i etterkant, og denne tilleggsvurderingen kan betraktes som en verdifull kilde for innsikt og utdyping av data i valideringsprosessen. I prosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring" var dette en del av lærernes og forskernes utprøvningsfase i utviklingsarbeidet. Dobbelt hermeneutikk er en betegnelse for forskerens refleksjon over dialogens form og innhold med informanter og andre forskere i etterkant. En respondentvalidering ble gjennomført i utviklingsprosjektet med gruppemøter hvor målet var å samle informasjon og refleksjoner etter elevsamtalene. Det skjer en fortolkning av hvordan aktørene fortolker verden, og gyldighet eller validitet i en studie øker med en slik dobbelt hermeneutisk tilnærming og bidrar til en metodetriangulering. "Samfunnsforskeren registrerer og fortolker allerede foreliggende fortolkninger i den sosiale virkelighet" (Kalleberg i Hammersley & Atkinson, 2004:10). Å beherske veksling mellom nærhet og distanse er en utfordring for å unngå over- eller underidentifisering med holdninger og synspunkter på skolen. Forskeren er både et produkt av sosiale forhold og produsent av dem, og en vekselvirkning oppstår ut fra aktørenes fortolkning av situasjonen og hvorfor de velger som de gjør. Som deltaker i forskningsprosjektet vil også min egen forforståelse påvirke dette, og jeg vil derfor forsøke å oppnå en best mulig gjennomsiktighet for undersøkelsen. Etske forhold ved forskning kommer som neste del av oppgaven.

3.8 Etske forhold

Etske sider ved forskning har vært vurdert gjennom hele planleggings- og gjennomføringsprosessen. Forskningsetisk sjekkliste er en sentral oppsummering av det som må avklares i forbindelse med et forskningsprosjekt (Forskningsetiske komitéer), og når det gjelder forskning i forhold til personer er fire etske regler eller retningslinjer grunnleggende.

Områdene som skal tas i betraktning er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser for deltakerne og forskerens rolle. Jeg redegjør for retningslinjene og baserer det på Kvale og Brinkmanns framstilling (2009) av disse områdene. De er betegnet som etiske usikkerhetsområder og blir oppfattet som etiske påminnelser for hva en skal se etter i kvalitativt orienterte tilnærminger.

I følge Kvale og Brinkmann (2009:88) er et informert samtykke informasjon til forskningsdeltakerne om undersøkelsens overordnende mål, prosjektplan og hovedtrekkene i designen. Det skal opplyses om fordeler og ulemper eller risiko ved deltakelse, og frivillighet og mulighet til å trekke seg for å hindre press og påvirkning av informantene. I dette prosjektet var samtykke-erklæring fra deltakende lærere og elevenes foresatte innhentet ved oppstart, og informasjon til dem som ble berørt av prosjektet var sendt ut.

Etiske retningslinjer for konfidensialitet handler om at informantenes anonymitet blir sikret i undersøkelser. Det blir ivarettatt ved at personlige data ikke offentliggjøres slik at identiteten til deltakerne blir avslørt. Om offentliggjøring av informasjon kan være gjenkjennelig for andre bør deltakerne være kjent med at denne informasjon blir offentliggjort (Kvale & Brinkmann, 2009:90). Når det gjelder formell godkjenning for prosjektet "Elevvurdering og tilpasset opplæring" var det alt i gang da jeg kom inn som deltaker, og undersøkelsen var godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Avtalen mellom forskere og informanter var utformet i henhold til gjeldende regelverk. Forskerne var her underlagt taushetsplikt, og data skulle behandles konfidensielt. I følge NSDs Personvernombud for forskningsprosjektvurdering med kommentar skulle datamaterialet bli anonymisert ved prosjektslutt 31.07.2009. Det innebar at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger ble slettet eller omkodet (grovkategorisert), og koblingsnøkkel og eventuelle lydopptak makulert (jfr vedlegg 1 og 2).

Konsekvenser er det tredje usikkerhetsområdet og handler om mulige negative eller positive følger ved deltakelse i undersøkelser eller studier. Et etisk prinsipp er at risikoen for å skade en deltaker bør være minst mulig, og at nytteverdien overstiger potensielle negative konsekvenser. Forskeren har ansvar for en bevisst gjennomtenking av konsekvensene for de som deltar og for gruppa de representerer. Disse etiske refleksjonene skal videre settes i forhold til forskningens grunnprinsipper om forskerens vitenskaplige ansvar overfor profesjon og forskeruavhengighet (2009:91). Retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité

for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) dekker masteroppgavens fagområde og er til hjelp for å reflektere over mine egne etiske oppfatninger og holdninger.

Hvordan forskerrollen påvirker kvalitativt orienterte studier og hvordan studienes vitenskaplige kvalitet kan sikres er sentrale spørsmål for den fjerde etiske dimensjonen. Forskerens rolle som person og forskerens integritet er avgjørende i denne sammenhengen. Forskerens integritet består av dennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, sier Kvale og Brinkmann (2009:92). En moralsk ansvarlig forskningsatferd dreier seg om handlinger som viser engasjement og sensitivitet og ikke bare abstrakt etisk kunnskap og kognitive valg. Samtidig betyr vitenskaplig kvalitet blant annet en nøyaktig og representativ framstilling av funn og gjennomsiktighet i forhold til metoder. Forskerens rolle i forhold til uavhengighet, profesjonell distanse og fortolkning ut fra deltakeres perspektiver er andre aspekter ved etiske forhold.

Min rolle som masterstudent i forskningsprosjektet ble ansett som innenfor det allerede godkjente, og det ble ikke vurdert som nødvendig med egen endringsmelding til NSD siden jeg brukte tidligere innsamlet data. Det var forutsatt at undersøkelsen var innenfor prosjektets formål og prosjektopplegget forøvrig, samt at det var i tråd med informasjonen som ble gitt til deltakende lærere og elevenes foresatte (se vedlegg 3). Studentene som deltok var også forutsatt å være ved samme institusjon som forskningsprosjektet, og som student på masterstudiet i tilpasset opplæring var dermed forutsetningene ivaretatt og godkjent.

4. Resultater og analyse

4.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres konteksten for gjennomføring av elevsamtaler, og analysene er basert på delkomponenter fra forskningsprosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring”. Skolen som enhet for analyse er beskrevet tidligere, og jeg mener ut fra dette at prosjektet med aksjonsforskning og forskningsbasert utviklingsarbeid vil være hensiktsmessig for å belyse undersøkelsen. Jeg har anvendt planen for prosjektets utviklingsprosess for å vise de ulike fasene og hvordan mitt bidrag kommer inn i forløpet av prosjektet. En oversikt over datamaterialet presenteres for å gi et samlet inntrykk med refleksjoner rundt analysegrunnlaget. Dette danner oppgavens to fokusområder med utviklingsprosessen i prosjektet og undersøkelsen av elevsamtalen som vurderingsverktøy. En oppsummering av lærernes erfaringer og refleksjoner etter utprøving av samtaler og min refleksjon etter analysen avslutter kapitlet.

Skolens prosjektplan for gjennomføring av temaet ”Elevsamtalen” gjengis som utgangspunkt for analysene, og utviklingsprosessens faser danner struktur for redegjørelsen. Det er undersøkelsen av loggene (pkt. fem) som er min hovedundersøkelse i denne oppgaven.

Tema ”Elevsamtalen”	Hvem er ansvarlig	Tidsfrist
1. Etablere en felles forståelse og definisjon av ”Elevsamtaler” for alle ansatte lærere.	Rektor og ledergruppe	Før 1. juni
2. Gjennomføre en ½ planleggingsdag hvor vi driller på elevsamtalen i praksis	Rektor og ledergruppe, i samråd med forskere og Høgskolen i Hedmark	15. august
3. Lage en mal for gjennomføring av en ”Elevsamtale”	Lærerne ved skolen	1. september
4. Gjennomføre elevsamtale med alle elever	Rektor og alle lærerne	1. oktober
5 Læreres logger fra elevsamtalene	Lærere, forskere	---
6. Oppsummere erfaringer fra utprøving	Rektor, forskere og alle lærerne	20. oktober

(jfr. Nes & Eriksen, 2009)

Denne planen ses i sammenheng med fasene i utviklingsprosessen på skolen som beskrevet i del 3.4. Som det framgår av planen var det første målet i prosjektet å etablere en felles forståelse og definisjon av elevsamtalen for lærerne ved skolen, og jeg lar skolens valgte formulering være grunnlag for analysen av elevsamtalene ved å referere den her:

”Elevsamtalen er en forberedt samtale mellom lærer og elev om elevens faglige og sosiale læring og utvikling. Elevsamtalen er en del av skolens vurderings- og veiledningsarbeid. (I dette ligger kartlegging av læringsresultater og ny målsetting. Elevsamtalen skal bidra til å bringe eleven nærmere egen utvikling og gjennom det skape motivasjon for videre læringsarbeid)”.

Prosjektplanens neste fase var gjennomføring av en halv planleggingsdag ved skolestart med elevsamtalen som tema for faglige innspill. Forskerne fra Høgskolen var prosessveiledere, og arbeid i lærergrupper førte til endring av punkt tre i planen. ”Dette med mal ble overprøvd, i diskusjonene på lærergruppene ønsket vi ikke en felles mal, det ble for snevert å skulle ha en felles utformet mal, fra 1. til 7. trinn, men de fikk med seg noen tanker til samtale;” disse var nedfelt skriftlig (Nes & Eriksen, 2009:167).

Fase fire er gjennomføring av samtaler med alle elever, og det er her min undersøkelse kommer inn i prosjektet med fase fem, logger fra elevsamtalene. I analysen av lærerloggene er den omarbeidede didaktiske relasjonsmodellen hos Lillejord (1999) i 2.4.3 utgangspunkt. Denne modellvarianten består av de didaktiske hovedkategoriene mål, faginnhold, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger og evaluering. Didaktiske forutsetninger er videre delt i elevforutsetninger og skolens rammefaktorer. Jeg anvender kategoriene for å gruppere lærernes loggkommentarer som eksempler med refleksjoner og belyser derved konteksten for gjennomførte elevsamtaler. Jeg har forsøkt å sette skolens etablerte felles definisjon i sammenheng med den didaktiske relasjonsmodellen ved å kombinere hovedkategoriene med momenter fra skolens forståelse av elevsamtalen i drøftingsdelen. Kopling til skolens definisjon kan tolkes og forstås ulikt. ”læringsresultater og som del av vurderings- og veiledningsarbeidet” kan sies å være et svakt ledd i prosessen fordi det er ukjent hva som har vært gjort tidligere.

Samhandlingen i møtet mellom lærer og elev vil derfor dreie seg om:

- **Didaktiske forutsetninger: Skolens ramme faktorer:** læringsbetingelser og **Elevenes læreforutsetninger:** egen faglig og sosial utvikling, skape motivasjon for videre læringsarbeid.
- **mål** og ny målsetting
- **faginnhold** og faglig utvikling og læring
- **læringsaktiviteter**
- **Evaluerings/vurdering:** Læringsresultater og som en del av vurderings- og veiledningsarbeidet

Noen komponenter er mer sentrale for det relasjonelle og reflekterer mer av utbyttet i elevsamtaler, og jeg har derfor lagt vekt på de didaktiske kategoriene for mål og evaluering/vurdering som vist i teoridelen. Didaktiske forutsetninger for området skolens ramme faktorer med de ytre betingelsene blir behandlet ut fra bearbeidelsen av lærerloggenes refleksjoner. Elevenes forutsetninger går på både faglige, modningsmessige, personlige og sosiokulturelle forhold (Engelsen, 2006:197). Jeg har ikke grunnlag for å vite noe om disse forholdene, men jeg har forsøkt å finne grader av tilpasset opplæring for eleven når det gjelder motivasjon, mestring og interesser som jeg i tillegg forstår som elevforutsetninger. I denne analysen har jeg anvendt teori som belegg for de kategoriene jeg ser som aktuelle.

Jeg forstår begrepet logg som et redskap for å uttrykke skriftlige tanker og refleksjoner for en praktisk handling, sosial hendelse eller aktivitet. Refleksjoner er en prosess hvor vi bearbeider erfaringer, og en logg kan brukes for å beskrive hva, hvordan og hvorfor noe hender, men den fanger ikke opp hva som faktisk skjer. Undersøkelsesmaterialet med elleve lærerlogger fra gjennomførte elevsamtaler er samlet etter forskernes anmodning og viser den første elevsamtalens forløp. Lærerne reflekterer over samtalens mange valg, de viser hvordan de har planlagt samtalen, etablert en struktur og satt av tid og funnet egnede lokaler. Lærerne viser hvordan de har prøvd å være bevisst samtalemotodiske teknikker og det etiske perspektivet (Nes & Eriksen, 2009:167).

Min vurdering av dette undersøkelsesmaterialet er at lærerloggene er ulike i form og innhold, og det er vanskelig å gruppere og tolke ut fra det tilgjengelige materialet. Elevenes kjønn lar seg plassere i ti av elleve lærerlogger, og ni av dem er merket med årstrinn. Dette begrenser mulighet til å vurdere grad av tilpasset opplæring ut fra alder eller klassetrinn og kjønn. Loggenes overskrifter varierer med betegnelsene elevsamtale, referat fra elevsamtale og rapport over elevsamtale som kan tyde på en uklar bestilling i forhold til form. Det er ikke av

vesentlig betydning når hensikten var å prøve ut og gjennomføre elevsamtaler, men de ulike intensjonene vil påvirke muligheten til presise analyser, og funn blir derved mer beskrivende for tendenser og trekk ved dialogeksemplene.

4.2 Resultater og analyse 1

Loggmaterialet blir kommentert med meningsfortetninger etter hvert ledd. Jeg anvender to grupper av lærerlogger i analysen, ni til didaktisk kategorisering og to som beskriver dialogen og som dermed gir grunnlag for dialoganalyse. Jeg bruker først det didaktiske fordi jeg tolker kategorien didaktiske forutsetninger og skolens ramme faktorer som kontekst for gjennomføring av elevsamtaler. Konteksten er av vesentlig betydning i kvalitative undersøkelser, og fenomener er bare meningsfulle i den konteksten de forekommer i (jfr del 3.2). Relasjonsmodellen har en dynamisk relasjon mellom kategoriene som åpner for å analysere materialet fra ulike perspektiver. Lærernes kommentarer er presentert som en sammenfatning av lærerloggenes gjengitte refleksjoner og blir gruppert slik jeg mener det er hensiktsmessig. Et eget avsnitt om samhandling lærer - elev følger avslutningsvis siden denne dimensjonen er sentral for min forståelse av elevsamtalen.

Hvert av hovedpunktene nedenfor angir didaktiske kategorier slik lærerne ved skolen har definert det gjennom sine logger og er gjengitt som sitater.

Skolens ramme faktorer:

- Dette er første runde med elevsamtaler, og samtalene foregår mellom elev og kontaktlærer på eget rom.
- Det er valgt å sitte på grupperom og helt avskjermet fra resten av klassen.
- Dette gir ro og trygghet, slik at eleven tør å være ærlig og å komme med sine meninger.
- Vi sitter rett overfor hverandre ved et bord. Det er duk på det runde bordet som er der, noe jeg tror øker trivselen.
- Ca. 15 minutter blir brukt på hver samtale. Det var en behagelig og hyggelig atmosfære under hele samtalen.

-
- For det første må jeg si at jeg har tatt over denne klassen i høst, og det har ikke vært tid til enesamtaler med noen (uten årsak).

Refleksjon og analyse: Skolens rammefaktorer dreier seg om ytre læringsbetingelser, og lærernes kommentarer fra seks logger beskriver kontekst og vektlegger de ytre rammene for gjennomføring av samtalene. Det er kontaktlærer som har ansvaret for samtalene som er i tråd med beskrevet teori i del 2.7. De fleste har lagt opp til ca 15 minutters samtaler, noe som litt kortere enn det anbefalte. Ingen gir uttrykk for at tidsbruk blir tilpasset i forhold til den enkelte eleven. Lærerne er opptatt av trivsel og opplevd trygghet, og de kommuniserer interesse for elevene og betydningen av det relasjonelle aspektet. Anerkjennende relasjoner og dialoger er begrep som er beskrevet i del 2.7.2 og blir behandlet senere i oppgaven.

Mål:

- Elevene er informert i klassen i fellesskap om innhold og målsetting.
- Pleier alltid å avslutte med et mål til neste elevsamtale som kan være både av faglig eller sosial art, noen ganger begge deler, viktig at eleven er enig i dette målet.
- Smilet var bredest når han sa at han hadde som mål å lære seg baklengs salto.

Refleksjon og analyse: I tre av loggene kommenteres mål og ny målsetting. Relativt få har kommentarer, og jeg vet lite om de er representative for flere samtaler. En lærer sier at elevene er forberedt når det gjelder innhold og mål for samtalen, og en annen pleier å ha mål av faglig eller sosial art og poengterer betydningen av å ha elevens tilslutning. Dette gir rom for elevmedvirkning som er understreket som en betydningsfull faktor i læringsarbeidet i del 2.3., men i den aktuelle loggen forekom det likevel ikke sosiale eller faglige mål. Kvalitet i tilpasset opplæring er kjennetegnet av realistiske mål ut fra forutsetninger og evner, og i materialet er mål lite uttalt som didaktisk kategori og kan tyde på at lærerne har en lav bevissthet om mulighetene for å utnytte potensialet i forbindelsen mellom mål og vurdering og er lite implementert.

Innhold:

- De er også bedt om å tenke over om det er noe spesielt de vil snakke med oss kontaktlærerne om i samtalen.

- Har startet med en ny klasse i høst, og ønsket at samtaleene skulle føre til at jeg ble bedre kjent med elevene, både sosialt og faglig. Første del av samtalen dreier seg derfor mest om hvordan eleven trives på skolen, om han har noen å være sammen med og hans interesser. Andre del går på det faglige. Stikkordene er: Trivsel - interesser - fag.
- Har valgt ikke å ha konkrete spørsmål til samtalen, bare stikkord for å huske på det jeg vil snakke om.
- Jeg har på forhånd forberedt spørsmål, og alle samtaleene skjer over samme lest.
- Jeg hadde laget et skjema med spørsmål som jeg til en viss grad fulgte. Elevsamtalen tar utgangspunkt i et ferdig oppsatt spørreskjema som vi kontaktlærerne i 2. klasse har lagd.

Refleksjon og analyse: Innhold er det som skal læres og kan ses i sammenheng med mål. Fem av loggene har kommentarer, og siden lærerne skriver logg fra elevsamtaler har de mest fokus på innholdet i selve samtalen. En lærer åpner for elevmedvirkning ved at det gis mulighet for å tenke gjennom tema i samtalen. Elevmedvirkning er behandlet i del 2.3 og har betydning for motivasjon og læringsutbytte. Det uttrykkes intensjon om kontakt med nye elever faglig og sosialt som viser at læreren ser elevsamtalen som et redskap for dette. Interesse for eleven som person og betydning av trivsel er vektlagt. Loggene viser ulik praksis for gjennomføring av elevsamtaler, enkelte brukte av skjema med spørsmål, noen fulgte en mal mens andre brukte stikkord. Det indikerer en ulik vurderingspraksis på skolen som støttes i oppfatning hos Nes & Eriksen (2009). Området kan også tolkes ut fra kategorien rammefaktorer, og ingen lærere beskriver tilpasninger og tilrettelegging ut fra elevenes behov, men utsagnet ”Jeg hadde laget et skjema med spørsmål som jeg til en viss grad fulgte” kan tolkes som en mulig tilpasning. Innholdskategorien har en glidende overgang til den neste.

Elevforutsetninger:

- Har ark med spørsmål som jeg stort sett gjennomgår, men tilpasser etter behov (kjennskap til eleven).
- Alle elevene får de samme spørsmålene, men de blir selvfølgelig tilpasset til den enkelte elevs nivå. Dette er også veldig unge elever, flere har ennå ikke fylt 7 år.

Veldig ofte er det behov for å stille oppfølgingsspørsmål når svarene fra elevene er på bare et enkelt ord, eks. ”Bra” eller ”Ja”.

Refleksjon og analyse: Kategorien elevforutsetninger er forstått med en vektlegging av tilpassing i utsagnene fra to lærerlogger og er derfor plassert her. Lærerne forteller om fleksibel bruk av spørsmål og tilpasser elevsamtalen ut fra den enkeltes behov og forutsetninger. Elevens alder krever nødvendigvis justering av dialogformen og grad av medvirkning, og betydning av å kjenne eleven og kontaktlæreransvaret blir understreket som hos Limstrand (2006) i del 2.7.2.

Evaluerings/vurdering:

- De er bedt om å tenke over hvordan de sjøl synes det går i kjernefagene, hvordan arbeidet er tilrettelagt fra lærernes side, hvordan elevene sjøl arbeider i fagene, hjemme og på skolen, og om de synes at egen innsats er tilfredsstillende.
- Med samtalen ønsker jeg som lærer å høre henne vurdere seg selv faglig, arbeidsinnsats i timer og med lekser + leseinteressen.
- Han svarte greit og klart og hadde bra selvinnsikt. Han visste at han måtte forandre på væremåten i henhold til uro på gruppa si, men han visste også at han ikke er alene om bråket der.

Refleksjon og analyse: Evaluering og vurdering handler om læringsresultater og er en del av vurderings- og veiledningsarbeidet i følge skolens definisjon av elevsamtalen. Fordi jeg baserer analysen på gjengitte logger uten egen observasjon vil jeg understreke at dette er min tolkning av hva lærerne sier at de gjør i tre av loggene. Lærerne vektlegger elevenes egenvurdering i forhold til fag, innsats hjemme og på skolen og om de er fornøyde med egen arbeidsinnsats. Hvordan arbeidet er tilrettelagt av lærer er tema som jeg mener viser at læreren ønsker tilbakemelding og kan tolkes som gjensidighet og åpenhet i relasjonen (jfr. del 2.7.1) Læreren tar elevens synspunkter på alvor og bidrar til elevmedvirkning. Elevens kommunikasjon ved måten å svare på blir vurdert, og hvordan eleven oppfatter seg selv i relasjon til de andre i gruppa. Utsagnet ”Med samtalen ønsker jeg som lærer å høre henne vurdere seg selv...” kunne vært plassert under kategorien mål ved vektlagt mening av lærerens mål for samtalen. Dette viser et eksempel på relasjonsmodellens dynamiske forståelse.

Jeg har brukt en variant av den didaktiske relasjonsmodellen som har samhandling mellom lærer og elev som en sentral komponent (Fuglestad i Lillejord, 1999). Jeg tar for meg denne på samme måte som de andre didaktiske kategoriene.

Samhandling lærer – elev og det relasjonelle forholdet:

- Det har vært hyggelige samtaler og elevene har gitt uttrykk for at de gledet seg til samtalen.
- Dette er svært populært. Alle er positive til å bli med. Samtalene har tatt forskjellig retning.
- X kom inn og smilte over hele fjeset, han var glad for å få snakke med meg. Han hadde mange smil i fjeset sitt og ga inntrykk av at han syntes samtalen gikk fint.
- Ser ut til at eleven setter pris på å få prate alene med læreren. Vi sitter deilig henslengt i sofaen begge to.
- De fleste elevene har mye å fortelle, men føler nok at situasjonen "krever" at jeg styrer samtalene.

Refleksjon og analyse: Fem av loggene har kommentarer, og en lærer opplever samtalene som hyggelige, noe som uttrykker gjensidighet i relasjonen. Betegnelsen anerkjennende dialog fra del 2.7.2 kan trekkes inn, og flere beskriver elevenes forventning og glede over samtalen alene med lærer. Lærerne tolker det som populært med elevsamtaler og alle elever beskrives som positive. Jeg tolker denne motivasjonen hos elevene som tillit og ønske om voksenkontakt fra elevenes side, og at lærerne setter ord på dette viser at de er klar over relasjonens betydningen for læring (Nordahl, 2009). At en elev ga inntrykk av at selve samtalen gikk bra er eksempel på metakommunikasjon i samtalsituasjonen, og kan dermed danne overgang til neste hovedområde som er dialogen.

4.3 Resultater og analyse 2

I analysen av dialogsekvenser fra to av lærerloggene er de to eksemplene valgt som utgangspunkt fordi de kommuniserer best de kvaliteter jeg har valgt å analysere ut fra. Analysen er bygget på bruk av kjennetegn og mønstre for anerkjennende og ikke-anerkjennende dialoger og læringsfremmende og ikke-læringsfremmende dialoger, jfr skjema

i del 3.6. Hensikten er å finne elementer i samtaler som gir eksempler på hvordan dialog i elevvurdering kan bidra til en bedre tilpasset opplæring. I samhandlingen mellom lærer og elev er anerkjennende og læringsfremmende mønstre tolket som ivaretagende for elevens erfaringer og læring. Dialogene blir presentert som løpende sitater med lærer- og elevutsagn der mine kommentarer presenteres parallelt.

Samtale A:

Utsagn lærer	Utsagn elev	Anerkjennende dialog? Mine kommentarer	Læringsfremmende dialog? Mine kommentarer
Velkommen til elevsamtale. Jeg gleder meg til å ha en samtale med deg. Du er en gutt som gir veldig mange hyggelige meldinger til oss voksne, og du er flink til å rose de andre elevene. Nå lurte jeg på hva du liker best på skolen?	Hva har de andre sagt da? Forresten jeg liker gym best.	Lærer uttrykker forventning til samtalen, gir tydelig melding om sterke sosiale sider hos eleven, evnen til å "se" voksne og barn framheves. Elev opptatt av de andres svar, stiller spørsmål.	Lærer kommer med åpent innspill som oppfordrer til å dele synspunkter Elev formidler egen mening.
Hva slags gym liker du best da?	Jeg liker best dødball, selv om det er vanskelig å ta pol. Du vet jeg har en sene som er skadet i skuldra.	Lærer følger elevens innspill og ivaretar initiativet ved å invitere til utdyping. Elev kommuniserer uttrykksfullt, viser selvinnsikt og fortrolighet.	Lærer stiller utvidende spørsmål som bidrar til egenrefleksjon. Elev deler egne tanker og opplevelser.
Hva gjør du i friminuttene da?	Jeg leker bak hoppbakken med å bygge hytte sammen med.... Det er gøy.	Lærer viser interesse for eleven som person og "kartlegger" pausene. Elev uttrykker positiv aktivitet og sosialt samspill.	
Det er en ting jeg er kjempeglad for, og det er at det har ikke vært en konflikt du har vært innblandet i på hele høsten. Fantastisk! Har du tenkt over det selv?	Jeg har kanskje blitt litt større.	Lærer formidler glede over fravær av konflikter og inviterer til selvrefleksjon. Elev kommer med forslag til mulig forklaring som respons.	Lærer vektlegger sosiale mål. Elev reflekterer
Hvis du skulle si noe du liker, av det vi gjør inne da?	Jeg liker samlingsstund og matematikk-PLAGG. Det er fint å bli massert og høre på boka om "Tsatsiki". Han er litt "gæern".	Lærer stiller åpent spørsmål som er positivt formulert. Elev kommuniserer flere og ulike læringsaktiviteter, deler egen mening.	Lærer tar ansvar for å styre dialogen mot læringsarbeid. Elev -
Du er flink i matematikk. Du hadde alt rett på den første matematikkprøva. Det er supert. Jeg ser at du er blitt flinkere til å vente på tur når du trenger hjelp, og du prøver å løse oppgaven selv uten å spørre om hjelp med en gang.	Tusen takk!	Lærer gir konkrete og positive tilbakemeldinger. Elev tar i mot og tør takke.	Lærer gir læringsstøttende tilbakemelding ift konkret læringsresultat. Gir respons på samhandlingsregler og elevens løsningsstrategier. Elev -

Hvordan går det med lesinga di?	Det er lenge å lese 10 min. hver dag på skolen syns jeg. Jeg har to leseleøvebøker jeg leser i. Jeg leser en side i hver bok.	Lærer åpner for egenrefleksjon og medvirkning. Elev formidler egenvurdering og lesestrategi.	Lærer bringer fagtema inn i samtalen. Elev har et nært forhold til egen læring, deler sine opplevelser og tanker om sitt eget læringsarbeid.
Du er alltid positiv til lesestunden. Det er kjempebra. Er det vanskelig å forstå alt du leser?	Det er noe jeg ikke skjønner. Det er fint når en av dere voksne leser med meg. Det er også fint når vi leser annen hver gang. Mamma og pappa leser for meg hver kveld. Farmor kjøper blad til meg, som hun leser høyt. Det er lov at de voksne leser 10 min i stedet for meg?	Lærer starter med positiv tilbakemelding for en konkret læringssituasjon. Elev viser selvinnsett og deler erfaringer og opplevelser. Stiller spørsmål om mulig løsning for lesing hjemme.	Lærer spør om det er vanskelig å forstå for å kunne tilpasse leseinnhold etter opplevd mestring. Elev reflekterer over eget læringsarbeid.
Er det noe skolearbeid du synes er vanskelig?	Når vi har arbeidsprogram, blir jeg litt "hyper" på slutten. Det er litt vanskelig dersom en annen elev kommer på "velge-oppgaver" for meg.	Lærer stiller spørsmål som inviterer til egenvurdering. Elev har en subjektiv stemme, viser stor grad av selvrefleksjon.	Lærer sjekker for å finne elevens nivå for evt tilpassingsbehov. Elev svarer ikke ift fag, men om egen atferd og relasjon til medelever.
Hva gjør du med det da?	Noen ganger går jeg på do, og noen ganger går jeg på en datamaskin.	Lærer spør om løsningsstrategier ut fra elevens synsvinkel. Elev er åpen om sine unngåelsesmåter.	Lærer åpner for medvirkning og egen refleksjon. Elev deler strategiene.
Kanskje du skulle få litt færre "Må"-oppgaver på arbeidsprogrammet enn de andre? Vi kan snakke om det på utviklingssamtalen med mamma og pappa.	Det hadde vært fint. Jeg vil helst bli først ferdig skjønner du.	Lærer bringer inn mulig løsning, inviterer til medvirkning. Elev formidler egen mening.	Lærer har forslag som kan stimulere til faglig refleksjon, kopler det til utviklingssamtale. Elev reflekterer over eget læringsarbeid.
Er det noe du kan bli flinkere til?	Jeg kan bli flinkere til å lese.	Lærer spør etter elevens mening. Elev har forslag til forbedringsområde.	Lærer tar initiativ til å lage mål. Elev ønsker å utvikle seg faglig.
Du leste 25 ord i min. på leseprøven i høst og hadde ingen feil på leseforståelsen. Flott! Kanskje vi kan si at målet ditt er å lese 40 ord i min. til jul?	Det er greit.	Lærer har tydelig og positiv tilbakemelding. Elev samtykker, følger lærers forslag.	Lærer gir læringsstøttende tilbakemelding knyttet til læringsmål. Samarbeider med elev om valg av nytt mål. Elev -
Er det noe du har lyst vi skal snakke om?	Jeg er litt sliten nå, men vi kan si at vi ikke er helt ferdige, så vi kan snakke sammen en annen gang.	Lærer viser åpenhet for elevens innspill. Elev viser tillit og kommer med løsning selv, viser at setter pris på samtalen.	Lærer - Elev formidler ønske om videre samarbeid.
Takk for samtalen. Det er hyggelig at du gjerne vil ha en ny samtale.		Lærer viser gjensidighet og at samhandlingen med eleven er positiv. Bekrefter elevens holdning.	Lærer -

Hovedkarakteristika ved denne samtalen viser overveiende anerkjennende mønstre hos lærer. Det er tolket ut fra eksemplene der lærerens utsagn viser åpenhet og fokusert oppmerksomhet og innspill blir tilpasset elevens ytringer. Dialogen er hovedsakelig preget av spørsmål fra lærer og svar fra elev og gir i mindre grad rom for elevens egne initiativ. Eleven formidler likevel meninger og kommer med forslag som responser og kan betegnes som et anerkjennende mønster slik jeg forstår det. Jeg tolker dialogen som læringsfremmende fordi læreren kommer med innspill som stimulerer til faglig refleksjon og gir læringsstøttende tilbakemeldinger knyttet til mål. Elevens utsagn viser et noe begrenset læringsfremmende mønster ved deling av tanker, opplevelser og refleksjon over eget læringsarbeid. Elev og lærer samarbeider om tilpassede læringsområder, og jeg tolker det som at lærer ivaretar elevmedvirkning og tilpasser opplæring i relativ høy grad i denne dialogen.

Samtale B:

Utsagn lærer	Utsagn elev	Anerkjennende dialog? Mine kommentarer	Læringsfremmende dialog? Mine kommentarer
Hvordan trives du i klasserommet og plasseringa di der?	Bra	Lærer viser interesse for elevens trivsel. Elev svarer kort.	Lærer - Elev -
Hva er det som gjør at du har det bra?	(tenker) Jeg sitter sammen med en som jeg får samarbeide med	Lærer stiller spørsmål som inviterer til utdyping og refleksjon om trivsel. Elev viser positiv holdning til samarbeid.	Lærer - Elev -
Er det med på å gjøre det lettere for deg å lære?	Ja han forklarer meg det jeg ikke skjønner, også er det mye mer moro enn å jobbe alene	Lærer følger opp innspill, leder inn på årsak og utdyping av utsagn. Elev formidler egne meninger.	Lærer styrer dialogen mot læring som tema, hva som fremmer læring. Elev deler tanker og reflekterer over samarbeid og læringsmåter.
Hvis du skal vurdere det arbeidet du har gjort hittil i høst; hva svarer du da?	Jeg synes jeg har jobbet bra i høst	Lærer spør om elevens oppfatning. Elev svarer kort og lite utdypende.	Lærer har innspill til egen vurdering som stimulerer til faglig refleksjon. Elev deler i liten grad sine læringserfaringer.
Hva er det du tenker på når du gjør den vurderinga?	(tenker lenge) Jeg har fått gjort mange oppgaver og det er moro! Også får jeg høre at jeg er flink som jobber.	Lærer inviterer til utdyping av vurdering. Elev formidler egen mening og uttrykker glede over egen innsats og tilbakemeldinger.	Lærer ønsker å nyansere utsagn for å stimulere til faglig refleksjon. Elev uttrykker nært forhold til eget læringsarbeid, deler sine opplevelser.

Så for deg er det viktig at du får gode tilbakemeldinger på arbeidsinnsatsen og de ferdige oppgavene?	Ja	Lærer følger elevens initiativ og tilpasser til elevens innspill, men som lukket spørsmål. Elev svarer kort, responderer lite.	Lærer setter fokus på innsats og læringsresultat. Elev -
Hvordan vil du at tilbakemeldingene skal gis?	Ved at du ser på det jeg gjør og sier det til meg eller skriver en kommentar i boka	Lærer åpner for elevmedvirkning. Elev formidler egen mening og kommer med forslag.	Lærer oppfordrer til å komme med forslag til vurderingsmåte. Elev -
Jeg er veldig enig med deg at du har jobbet bra i høst. Du gjør en god innsats i timene og nesten alle leksene er levert. De er stor forskjell fra i fjor. Jeg kjenner også at jeg blir glad inni meg når du sier at du syns det er moro å gjøre en god arbeidsinnsats (ansiktet til eleven sprekker opp i et smil og øynene stråler, så herlig å se!) Jeg vil nå at du skal tenke deg godt om og lage to mål som du skal jobbe for å nå. De skal være slik at vi kan måle dem, dvs at vi faktisk kan se om du har klart det du ønsker.	(tenker lenge) Jeg vil bli bedre i engelsk	Lærer følger opp elevens initiativ og gir positiv og støttende tilbakemelding, uttrykker og deler egen glede over elevens utsagn om arbeidsinnsats. Inviterer til elevmedvirkning. Elev har bare ett svar om målvalg og utdyper ikke.	Lærer formidler framgang i læringsarbeidet, kommer med innspill for at skal eleven foreslå læringsmål. Samarbeider med eleven om å velge ut læringsområder. Elev uttrykker ønske om å lære mer i et fag.
Bra, men hvordan har du tenkt å jobbe for å nå det?	Jeg skal øve mer på glosene	Lærer ønsker elevmedvirkning. Elev har forslag til å bli bedre.	Lærer stimulerer til faglig refleksjon ift måloppnåelse. Elev deler tanker om eget arbeid.
Det var et fint mål og det kan vi måle ved å se på resultatene på gloseprøvene	Så vil jeg alltid gjøre alle oppgavene i matematikkleksa	Lærer gir positiv respons, kommenterer målbarhet. Elev kommer med nytt forslag.	Lærer gir læringsstøttende tilbakemelding ift læringsmål. Elev bidrar med nytt mål.
Flott mål som også er lett å måle. Nå har jeg lyst til at jeg skal være med å jobbe frem et par mål og det ene er at du skal fortsette med den arbeidsinnsatsen du har nå. Høres det ut som noe du kan klare?	Ja	Lærer omformulerer positiv respons, åpner for samarbeid og vil ha med elevens egen vurdering. Elev svarer kort.	Lærer samarbeider med eleven om å velge ut mål. Elev -
Og så lurer jeg på om du leser lekser, ting på nettet, aviser, blader og lignende?	Nei	Lærer sjekker elevens lesevaner. Elev svarer kort.	Lærer - Elev -
Hvorfor tror du det er viktig å lese?	(tenker) Lettere å lære?	Lærer spør om elevens oppfatning. Elev er usikker.	Lærer stimulerer til faglig refleksjon, fokus på fag og læringsutbytte. Elev deler tanker om nytte av læring.

Ja, mer?	Kan følge med på ting	Lærer ønsker flere forslag og utdyping. Elev kommer med nytt forslag, utdyper lite.	Lærer ønsker faglig refleksjon. Elev deler tanker om utbytte av lesing.
Helt riktig det. Det er faktisk slik at det å være en god leser hjelper til med det meste i livet. Du kan for eksempel lese instruksjoner, lese spill på nettet osv. videre er det slik at hvis du leser mye blir du også flinkere til å skrive. Jeg vil derfor at du skal tenke over om vi kan lage et mål på om du kan lese mer hjemme. Tenk også på at det skal være noe du vet du klarer å oppnå.	Da sier jeg at jeg skal prøve å lese mer ved å finne stoff på nettet om ting jeg synes er moro	Lærer kommer med utfyllende svar på spørsmålet etter elevresponsene. Elev formidler egen mening og motivasjon.	Lærer forklarer og begrunner for å komme fram til samarbeid om nye mål. Gir rom for tilpassing ift mulig måloppnåelse. Eleven deler opplevelser og tanker om sitt eget arbeid.
Bra tenkt. Jeg synes vi har hatt en fin samtale. Hva tenker du? – Takk for samtalen	Det syns jeg også. - Det samme	Lærer uttrykker gjensidighet og at samhandlingen er positiv. Elev bekrefter opplevelsen.	Lærer – Elev -

Hovedkarakteristika ved denne samtalen er at den viser eksempler på anerkjennende mønstre hos lærer. Utsagn er for det meste er åpne, og lærer tilpasser spørsmål til elevens innspill. Min tolkning tyder på at eleven har mindre grad av anerkjennende mønstre i dialogen ved å svare kort, ha få initiativ og selvstendige innspill. Dialogen har eksempler på læringsfremmende mønstre hos lærer, og læringsstøttende tilbakemeldinger er knyttet til læringsmål som tilpasses ut fra elevens utsagn. Lærer gir innspill som stimulerer til faglig refleksjon og egenvurdering, men eleven deler i varierende og mindre grad sine læringserfaringer som responser på spørsmål og tar i liten grad initiativ i forhold til eget læringsarbeid. Et eksempel på tilpasset opplæring er samarbeid om realistiske mål for lesing.

En sammenlikning av elevsamtalene viser at begge er kjennetegnet av at dialogen er gjennomført ved at lærer stiller spørsmål og eleven svarer. Lærer styrer samtalen mens eleven gir respons i noe ulik grad. Materialet har overveiende anerkjennende mønstre hos lærerne og i noe mindre grad hos elevene. Læringsfremmende mønstre er mest beskrivende for lærerne som kan ha sammenheng med rollene i dialogen.

4.4 Oppsummering

Ut fra problemstillingen har jeg prøvd å finne ut hvordan elevvurdering foregikk ved å analysere eksempler fra dialoger og se etter kjennetegn på grad av tilpasset opplæring i

dialogsekvenser fra elevsamtaler. Hovedvekten ble lagt på vurdering for læring med elevsamtalen som vurderingsverktøy, og ut fra oppgavens andre perspektiv med utvikling av skolens vurderingskultur ble spørsmålet: Hva har utprøving av elevsamtaler betydd for skolen?

Prosjektplanens siste punkt er oppsummering av disse erfaringene, og tre referater fra gruppearbeid danner utgangspunkt for oppsummeringen av temaene som viser prosjektets intensjon for utprøving av samtaler.

På spørsmål om forberedelsen var annerledes enn før svarte lærerne forskjellig, og en bedre forberedelse ble beskrevet som bruk av mål for samtalen og forsøk på å få elevene til å tenke vurdering i forhold til sitt arbeid. Det var nytt for flere å lage utviklingsmål og usikkerhet rundt framgangsmåte. Nye erfaringer ble oppsummert som elevenes positive holdning til samtaler, behov for et stille sted, nok tid og god atmosfære. Utfordringer ble beskrevet som rett voksenperson og gjensidig tillit, planlegging i forhold til tilpasset tidsbruk og at noen elever ikke ville bli ”tatt ut” fra undervisning. Generell styrking ble brukt til samtaler og ga stress for lærerne og mindre hjelp til svake elever. Bedre forberedte elever og lærere ble framhevet for neste gjennomføring. Lærernes refleksjoner har flere sammenfallende områder med teori i kapittel to.

Mine refleksjoner etter analyser var at inndeling av utsagn etter didaktiske kategorier ble komplisert. Jeg håpet å skape struktur i framstillingen av dialoger, men erfarte at utsagn kan forstås ut fra flere kategorier, og grupperingen ble preget av at de kan plasseres avhengig av hvilken del av utsagnet det ble lagt vekt på. En styrke var at det samtidig åpnet for å analysere materialet i forhold til relasjonen mellom kategoriene og det dynamiske som ligger i en slik modell. Kategoriene dannet en helhet, men gjorde tolkningen av tendenser mer problematisk. I den andre analysen av dialogsekvenser fra lærerlogger viste det seg at samlet materiale var lite presist for tolking som vist i 4.1, og de to loggene ble valgt som mest hensiktsmessige for analyse av det jeg skulle undersøke og som blir drøftet i neste del av oppgaven.

5. Drøfting og avslutning

Kapitlet drøfter problemstillingen ”Hvordan kan elevvurdering bidra til en bedre tilpasset opplæring” og teorien fra kapittel to. Deretter kommer en drøfting av elevsamtaler og dialogsekvenser i anerkjennende og læringsfremmende dialoger som blir sammenliknet med funn hos Reinsnes (2009). Hovedfunn, praktiske implikasjoner og veien videre avslutter kapitlet.

Samhandling mellom lærer og elev står sentralt med en vektlegging av relasjonens betydning for læring. Som vist i del 2.5 er læreren en avgjørende faktor og har mest betydning for elevens læringsutbytte (Nordahl, 2009). At relasjonen mellom lærer og elev er den mest undervurderte faktoren betyr at forholdet mellom elev og lærer har et vesentlig utviklingspotensial. For at elevsamtalen skal fungere som et godt vurderingsverktøy og redskap for å utvikle læringsarbeidet er relasjonskompetanse en viktig forutsetning. Som beskrevet i 2.7.3 må læreren ha en anerkjennende væremåte for å hente fram det beste av ressurser hos eleven ved å se og synliggjøre sammenhenger i læringsprosessen. Elevsamtalen kan være et mulig bidrag for å oppnå gode relasjoner og kvalitet i opplæringen, og en bred, kollektiv tilnærming for tilpasset opplæring er kjennetegnet av en samarbeidskultur og en helhetlig skoleutvikling (jfr.2.1.2). Denne forståelsen kan oppfattes som en pedagogisk plattform for hele skolens virksomhet (Bachmann & Haug, 2006).

Vurdering for læring og kultur for vurdering med utgangspunkt i elevsamtalen er satt som undertekst, og kritiske implementeringsfaktorer i del 2.4.3 er relevante i denne sammenhengen. Jeg vil særlig framheve skoleledelsens betydning og etablering av møtesteder i organisasjonen hvor lærerne kan diskutere sin pedagogiske praksis og utvikle felt for kommunikativ handling. Prosjekt ”Elevvurdering og tilpasset opplæring” er et eksempel på en slik praksis.

Tilpasset opplæring gjelder for både for elever og skolen som organisasjon (jfr modell i 2.1.3) og det vil være behov for en kollektiv kultur og et bredt perspektiv på tilpasset opplæring for nivåene elev og skole som organisasjon.

Undersøkelsen av elevsamtaler er en del av et større materiale, og det utvalget som forelå ga begrenset mulighet til klare svar og vil påvirke den indre validiteten. Det kan likevel gi et bilde av situasjonen og hvordan samtaler foregikk.

I undersøkelsen av elevsamtaler vil sammenhengen og fenomenene være tolket og mening fortolket ut fra et subjektivt perspektiv. Det er situasjonsbetinget og har blitt påvirket av min

tidligere etablerte forforståelse. Mening rekonstrueres fra deler til helhet, og i studien av en konkret hendelse som elevsamtalen fant jeg eksempler på overveiende anerkjennende mønstre hos lærer i den første dialogen. En tendens i mine funn var at eleven viste mindre grad av anerkjennende mønstre i dialogen. Lærer styrte samtalen ved å stille spørsmål, og denne kommunikasjonsformen vil påvirke elevens mønster slik jeg forstår det siden det viser et asymmetrisk forhold. Dialogen ble tolket som hovedsakelig læringsfremmende, og elevens utsagn viser et noe begrenset læringsfremmende mønster. Elev og lærer samarbeider om tilpassede læringsområder, og jeg tolker det som at lærer ivaretar elevmedvirkning og tilpasser opplæring i relativ høy grad.

Den andre dialogsekvensen viser også eksempler på anerkjennende mønstre hos lærer. Min tolkning tyder på at eleven har mindre grad av anerkjennende mønstre i dialogen. Den har eksempler på læringsfremmende mønstre hos lærer, men eleven deler i varierende og mindre grad sine læringserfaringer. Et eksempel på tilpasset opplæring er samarbeid om realistiske mål for lesing.

Reinsnes sine funn avdekket både det hun betegner som læringsfremmende og læringsbegrensende samtalemønstre, og begrensende samtalemønstre med lukkede spørsmål var noe framtreddende. Jeg fant ikke samme tendens i mitt undersøkelsesmateriale. Hun fant at elevsamtalen i liten grad fungerte som vurderingsverktøy for å fremme læring og refleksjon. Jeg tolker mine eksempler som noe mer læringsfremmende og at de viste tegn på at samtalen ble opplevd som vurderingsverktøy for elev og lærer og ga eksempler på tilpasset opplæring.

Problemstillingens antakelse om at elevvurdering kan bidra til en bedre tilpasset opplæring ble svakt bekreftet ut fra relativt få eksempler. Siden undersøkelsen ikke kan bidra med klare svar og konklusjoner ut fra dette grunnlaget vil en implikasjon være at arbeidet med utvikling av elevsamtalen bør drives videre og ikke avsluttes med prosjekt "Elevvurdering og tilpasset opplæring." Utgangspunktet var utprøving av samtaler som var en ny erfaring for noen av lærerne og med ulik bruk av maler. Refleksjonene og erfaringene som er gjort kan gi innflytelse for neste omgang med elevsamtaler og bidra til å videreutvikle vurderingskulturen på skolen. Konklusjonen viser indikasjoner på at skolens vurderingskultur og elevsamtalen som vurderingsverktøy har et videre utviklingspotensial.

6. Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (No. 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Berg, G. D., & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring Kva kompetanse, og kvifor? I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 5-14). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment* [elektronisk versjon]. Sist lest 3. februar 2010 fra <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>.
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige prosesser. I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 39-55): Utdanningsdirektoratet.
- Dobson, S., & Nes, K. (2009). Kan vurderingshandling være "the missing link" i elevvurderingsteori? Bidrag til en didaktikk for tilpasset opplæring. I T. Nordahl & S. Dobson (red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 93-109). Vallset: Oplandske bokforl.
- Eide, H., & Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 69-85): Utdanningsdirektoratet.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Forskningsetiske komitéer. *Forskningsetisk sjekkliste*. Sist lest 04.02. 2010, fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Forskningsetisk-sjekkliste/>
- Fuglestad, O. L. (1999). Elevsamtalen - arbeid med læringsmiljø og skulekultur. I O. L. Fuglestad, S. Lillejord & J. Tobiassen (red.), *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering* (s. 101-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-272). Oslo: Cappelen akademisk.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.

- Gran, L. (2009). *En analyse og forståelse av elevens læring: vurdering for læring i et teoretisk, empirisk, og ideologisk perspektiv. Fra privatpraktiserende til felles harmoniserende vurderingspraksis- en ungdomsskole studie*. L. Gran, [S.l.].
- Hammersley, M. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007). Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 15-38). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Helgeland, G. (2006). *Opplæringslova: lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 : kommentarutgave*. Oslo: Universitetsforl.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 28-60). [Oslo]: Unipub.
- Hoaas, C. C. (2010, 02.01.). Tiåret da skolen gikk til Pisa. *Aftenposten*, s. 10-11.
- Høgskolen i Lillehammer. (20.06.2006). Forskningsmidler til pedagogisk prosjekt. Sist lest 15. mai 2008, fra http://www.hil.no/hil/forskning/nyheter/arkiv/forskningsmidler_til_pedagogisk_prosjekt
- Kirke utdannings-og forskningsdepartementet. (1991). Om organisering og styring i utdanningssektoren, *St.meld.* (Vol. 37(1990-91), s. 41). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kleven, T. A. (2002a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 61-83.). [Oslo]: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). *Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? - Spørsmålet om ytre validitet*. [Oslo]: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002c). Innledning. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 11-27). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A., Hjardemaal, F., & Tveit, K. (2002). Noen utviklingstrekk i pedagogisk forskning. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 222-241). [Oslo]: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Sist lest 25. januar 2010, fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring, *St.meld. nr. 16*. [Oslo]: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova* Sist lest 15. september 2009, fra <http://www.lovdatab.no/ltavd1/filer/sf-20070709-0884.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova, (Ot.prp. nr. 40, 2007-2008)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova* Sist lest 4. januar 2010, fra <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldrens?/usr/www/lovdatab/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (1999). Skolevurdering er skoleutvikling og organisasjonslæring. I O. L. Fuglestad, S. Lillejord & J. Tobiassen (red.), *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering* (s. 19-37). Bergen: Fagbokforl.

- Limstrand, K. (2006). *Elevsamtalen: en kilde til dannning og vekst*. Bergen: Fagbokforl.
- Limstrand, K., & Sjøbakken, O. J. (2004). Elevsamtalen - i demokratiets ånd? I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Overland (red.), *Samtalen i skolen* (s. 115-151). [Oslo]: Damm.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nes, K., Dobson, S., & Eriksen, S. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring : utvikling av en teoretisk og forskningsmetodisk modell. I T. M. Guldal (red.), *FoU i praksis 2007: rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning : Trondheim, 19. og 20. april 2007* (s. 269-280). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Nes, K., & Eriksen, S. (2009). Ja takk, begge deler? Forskningsbasert utviklingsarbeid og/eller aksjonsforskning. I T. Nordahl & S. Dobson (red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 159-176). Vallset: Oplandske bokforl.
- NESH. *Forskningsetiske retningslinjer*. Sist lest 4. februar 2010, fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. I G. D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 55-68): Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl & S. Dobson (red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 193-211). Vallset: Oplandske bokforl.
- Nordahl, T., Ottosen, A. L., & Sunnevåg, A.-K. (2009). *LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006-2008*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Reinsnes, I. (2009). *Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring?: dialogen som læringsarena i formativ vurdering*. [Upublisert masteroppgave], Høgskolen i Hedmark, [Hamar, Norge].
- Sjøbakken, O. J. (2006). Utfordringen er "Kunnskapsløftet"- er forskende partnerskap svaret? I H. Bjørnsrud, L. Monsen & B. Overland (red.), *Utdanning for utvikling av skolen* (s. 41-62). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sjøbakken, O. J. (2009). Elevsamtalen som jevnlig dialog. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 201-213). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforl.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (2), 100-106.
- Throndsen, I., Nerheim Hopfenbeck, T., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Skolerapport 2 Noen resultater fra intervju og spørreundersøkelse i evalueringen av prosjektiset Bedre vurderingspraksis*. Sist lest 3. februar 2009, fra <http://udir.no/upload/Rapporter/skolerapport2.pdf>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 176-221). Oslo: unipub.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004a). *Kompetanse for utvikling: strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa 2005-2008*. [Oslo]: Utdannings- og forskningsdepartementet.

-
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004b). *Kultur for læring*. [Oslo]: Departementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis: en veiledning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Vedlegg 1: Høringsnotat om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 3 og 4 og forskrift til privatskoleloven kapittel 3 og 4 – vurdering*. Sist lest 10. oktober 2009, fra (http://www.udir.no/upload/hoeringer/hoering_vurdering_vedlegg_1_del_1_191208.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2009a). *Forskriftsendring om individuell vurdering i kraft*. Sist lest 22. januar 2010, fra http://www.udir.no/Artikler/_Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/
- Utdanningsdirektoratet. (2009b). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Vurdering*. Sist lest 1. november 2009, fra <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58452&epslanguage=NO>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Watkins, A. (2007). *Vurdering i inkluderende miljøer: Viktige temaer i teori og praksis*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Wellington, J. (2006). *Educational Research*. London: Viva-Continuum Edition.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kari Nes
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap (LUNA)
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 04.01.2007

Vår ref: 15612/JE

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.10.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15612	<i>Elevvurdering i tilpasset opplæring. Delprosjekt a) under hovedprosjektet</i>
	<i>"Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis"</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Nes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

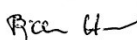
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2009 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uit.no

Vedlegg 2

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

15612

Prosjektet er et delprosjekt under hovedprosjektet "Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis" som del av NFR-programmet Praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning.

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første ledd.

Prosjektet er allerede igangsatt. Både lærere og foresatte gis skriftlig tilleggsinformasjon om prosjektet. Reviderte informasjonsskriv til lærere og foreldre finnes tilfredsstillende.

Ved prosjektslutt 31.07.2009 skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), koblingsnøkkel og eventuelle lydopptak makuleres.

Vedlegg 3

Kari Nes

Fra: Janne Sigbjørnsen Eie [Janne.Eie@nsd.uib.no]
Sendt: 8. januar 2008 10:40
Til: Kari Nes
Emne: Re: Prosjekt 'Elevvurdering i tilpasset opplæring'

Hei,

Dersom masterstudentene skal gjøre egne prosjekter som faller utenfor prosjektet "Elevvurdering i tilpasset opplæring", må de selv søke godkjenning for sine delprosjekter. Jeg forstår det imidlertid slik at det i dette tilfellet skal brukes/samles inn data som allerede er beskrevet og godkjent.

På bakgrunn av e-posten din har jeg nå registrert at også to masterstudenter vil få tilgang til og eventuelt samle inn data i prosjektet. Det er dermed ikke nødvendig å sende inn en egen endringsmelding.

Det forutsettes at det studentene skal gjøre er innenfor prosjektets formål og prosjektopplegget forøvrig, samt at det er i tråd med den informasjonen som ble gitt til deltakerne i prosjektet. Det forutsetter også at studentene er ved samme insitusjon som prosjektet.

Vennlig hilsen

Janne Sigbjørnsen Eie
Fagkonsulent

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 31 52
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
Email: Janne.Eie@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no/personvern

Kari Nes skrev:

> Hei, og godt nytt år!

>

> Det gjelder ovennevnte prosjekt, deres ref. 15612/JE.

>

> Vi har to mastergradsstudenter som kan være interessert i å bruke data

> fra prosjektet, både data som allerede er innsamlet, og ev. selv delta

> i innsamling av nye data - ut fra beskrivelse i opprinnelig søknad.

> Studentene er under veiledning av oss. Skal vi fylle ut noe

> endringsskjema ang. dette, eller anses dette å være innenfor det som er godkjent?

> Skal studentene evt.

> selv søke NSD-godkjenning for sine delprosjekter?

>

> Mvh

> Kari Nes

>

>

>

>

>